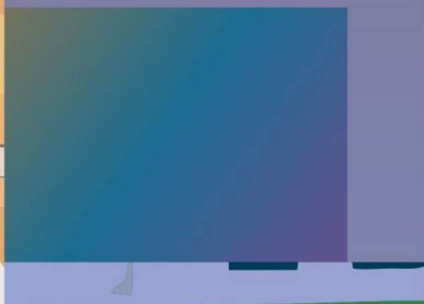
BARABÁSI TÜNDE

STARK GABRIELLA

OTTHONÓVODÁZTATÁS ÉS DIGITÁLIS DIÉTA

AZ ONLINE ÓVODAI TANULÁSI KÖRNYEZET KIHÍVÁSAI EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN







Presa
Universitară
Clujeană

BARABÁSI TÜNDE STARK GABRIELLA

OTTHONÓVODÁZTATÁS ÉS DIGITÁLIS DIÉTA

Az online óvodai tanulási környezet kihívásai egy empirikus vizsgálat tükrében

A kutatást az MTA Domus Hungarica szülőföldi csoportos ösztöndíjpályázat támogatásával végezték a szerzők.

A kiadvány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia támogatta.

Barabási Tünde Stark Gabriella

OTTHONÓVODÁZTATÁS ÉS DIGITÁLIS DIÉTA

Az online óvodai tanulási környezet kihívásai egy empirikus vizsgálat tükrében

Presa Universitară Clujeană / Kolozsvári Egyetemi Kiadó
2025

Szakmai lektorok:

Dr. Pusztai Gabriella egyetemi tanár
Dr. Dósa Zoltán egyetemi docens

ISBN 978-606-37-2495-4

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS

A Covid 19 járványhelyzet sokféle kihívás elé állította a társadalmat, ezen belül a nevelést is. 2020 márciusát követő periódus az óvodapedagógusokat és óvodai nevelési szakértőket egyaránt az óvodások digitális eszközhasználatra vonatkozó szemléletének és gyakorlatának újragondolására készteti. Ebben kiindulópontot jelentenek azok a válaszok, amit a gyakorló óvodapedagógusok a kényszerhelyzethez (otthonóvodáztatás) való adaptálás ideje alatt érvényesítettek és azok a tapasztalati/gyakorlati tudásként megjelenő reflexiók, amelyeket ez időszakot követően megfogalmaznak. Alulról kezdeményezett innovációknak tekinthetjük ezeket az egyéni vagy kisközösségi gyakorlatokat, amelyek válaszként születnek a társadalom létét fenyegető kihívásokra, és nem születhettek volna meg anélkül, hogy a közösség meg ne tanult volna sikeresen szembeszállni léte fenyegető veszélyeivel (Forray, Kozma, 2021). A tudatos óvodapedagógusokat és nevelési szakértőket számtalan dilemma elé állította ez az időszak: mennyi időt töltsön a gyermek a digitális eszköz előtt, mivel töltsük fel a képernyőhasználatot tartalmilag, miként tudjuk a korosztály pszichofiziológiai jellemzőivel és fejlesztési igényeivel összhangban kivitelezni magát az online oktatási gyakorlatot. A járványhelyzet miatti óvodabezárások időszakát a pedagógusok és gyermekek egyaránt úgy élhették meg, mint *Az okos leány* című népmesében: van is, meg nincs is egyidőben. Merthogy az óvodapedagógus küldött anyagokat a gyermekeknek, akár találkoztak is különböző videochat-es felületen, de

érezték és tapasztalták, hogy mégsem az igazi, leginkább a jelenlét hiánya miatt.



1. kép: Az okos leány
(Forrás: https://view.genial.ly/604624a5cce87c0d7d7f94df/presentation-az-okos-leany-magyar-nepmese)

Ahogyan az okos leány is kereste a megoldást a király lehetetlennek tűnő felszólítására (mely felszólítást a világjárvány „fogalmazta meg" számunkra), úgy az óvodapedagógusok is igyekeztek a legoptimálisabb helyzeti változókhoz igazított gyakorlatot kialakítani, kivitelezni. Sokféle gyakorlat alakult ki a megoldáskeresés égisze alatt. „Az ilyen kihívásokra nemcsak egy lehetséges válasz születik, hanem alternatív szereplők alternatív válaszokat fogalmaznak meg. A válaszok egyik fajtája az eddigi tapasztalatokon – a szakértelmen, az eddig szerzett kompetenciákon – nyugszik. A válaszok másik fajtája azonban újszerű, különösen, ha a kihívás is az: ilyen kihívással még nem szembesültünk. Itt a megszokott eljárások már nem elegendők. (Forray, Kozma, 2021, 37)

Kutatásunk célja a járványhelyzetre adott sokszínű, alternatív megoldások feltárása, és arra a kérdésre keressük a választ, hogy az óvodapedagógusoknak az otthonóvodáztatás ideje alatti nevelési tevékenysége, gyakorlata mi módon jellemezhető, milyen mértékben van összhangban azokkal a kívánalmakkal, amelyek e korosztály IKT használatával kapcsolatosan megfogalmazódnak, illetve, hogyan értelmezik/ keretezik ezt az időszakot a fejlesztés eredményessége, a szakmai sikerélmények és szerzett tapasztalati tudás hasznosítása szempontjából. Ugyanakkor bizakodóak vagyunk abban a tekintetben is, hogy az otthonóvodáztatás megszűnése után, kinyitva az óvodákat (akár a király a két szitát) más tapasztalataink lesznek, mint őfelségének, és nem száll el nyomtalanul minden ez időszakban szerzett élmény, tapasztalat, akár a királynak vitt galamb.

Kutatásunk a Magyar Tudományos Akadémia Domus Hungarica ösztöndíjprogram támogatásával valósult meg. Kutatási eredményeinket tudományos konferenciákon tártuk a szakmai közönség elé (XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzők I. Kongresszusa, Változások a pedagógiában – a pedagógia változásai III., Személyközpontú módszerek alkalmazása a pedagógusok alap- és továbbképzésében, stb). Ugyanakkor szakmai folyóiratokban is publikáltuk eredményeinket magyar, illetve angol nyelven (PedActa, Acta Didactica Napocensia, Technium, stb.). Jelen kötetben eddigi eredményeinket gyűjtöttük egy csokorba. A kötet elején felvázoljuk értelmezési keretünket, melynek alappillérét a digitális diéta és otthonóvodáztatás, a curriculum, a partnerség és a kisebbségi oktatás tényezői képezik. Az értelmezési keretet a kutatásmódszertani adatok részletes felvázolása követi, majd kutatási eredményeink bemutatására kerül sor. Kutatási eredményeink alapján megrajzoltuk az otthonóvodáztatási helyzetképet és körvonalaztuk a digitális diéta elemeit. Nyomon követtük a curriculum hatósugarát az otthonóvodáztatás időszakában, továbbá megvizsgáltuk a hatékony partnerség vetületeit.

Eredményeinket a kisebbségi oktatás szűrőjén is átszűrtük, kiemelve az otthonóvodáztatás kisebbségi és regionális, illetve lokális sajátosságait. Empirikus vizsgálatunk eredményeinek összegzését követve javaslatokat fogalmaztunk meg az otthonóvodáztatásra, illetve a digitális oktatás elemeinek továbbviteli lehetőségeire.

Kutatásunk nem tekintjük lezártnak, a kérdőív által szolgáltatott további adatokat (pl. szakmai fejlődés aspektusai) későbbi munkáinkban elemezzük.

Kutatásunk nem valósulhatott volna meg azoknak az óvodapedagógusoknak és szülőknek a segítsége nélkül, akik vállalták a terjedelmes és időigényes kérdőív kitöltését. Ezúton is köszönjük őszinte válaszaikat és támogató attitűdjüket. Ugyanakkor őszinte köszönetünket fejezzük ki mindazoknak az óvodai nevelési szakértőknek, akik idejüket nem sajnálva vállalták az interjúalany szerepet, és kendőzetlenül megosztották velünk az otthonóvodáztatással összefüggő tapasztalataikat, ezáltal hozzájárulva egy többszempontú perspektíva kialakulásához és a megnyugtató megoldások megtalálásához.

1.
ELMÉLETI HÁTTÉR

Tanulmányunk elméleti keretének négy pillérét határozhatjuk meg. Egyrészt a digitális térbe kényszerült óvodai nevelés helyzetképének elemzési kereteként a digitális diéta fogalmára építünk, mint amely kiindulópont és vonatkoztatási keret is jelent egyben az online óvodai nevelési gyakorlat tervezésében és kivitelezésében. Ebben a gondolatsorban az otthonóvodáztatás által középpontba kerülő digitális diéta kifejezéseket járjuk körül, a digitális eszközök és az óvodás korosztály fejlesztésének összeilleszthetősége mentén. Másrészt az óvodai nevelési curriculum érvényesülési esélyeire való rámutatást elméleti keretbe helyezendő, tömören rávilágítunk a romániai óvodai oktatásban érvényes Koragyermekkori nevelési curriculum szerkezeti elemeire, amelyek által könnyebben értelmezhetővé válnak a kutatási eredményeink is. Harmadrészt nevelési partnerség, együttműködés problémakörét helyezzük fókuszba, minthogy úgy véljük, az online oktatás felerősítette a nevelési tevékenység kivitelezhetősége vonatkozásában a család és óvoda közös szemléletének és cselekvési irányvonalainak szükségességét. Végül fontosnak találjuk a kisebbségi oktatást befolyásoló tényezők feltárást és bemutatását, mint amelyek az óvodai nevelésben is érvényesülnek, és amelyek fényében rámutathatunk arra, hogy a kisebbségi lét milyen mértékben árnyalta a járványhelyzet idején megvalósuló romániai magyar óvodai nevelést.

1.1. IKT eszközök és digitális diéta az óvodában

Az IKT eszközök óvodai használatával kapcsolatosan többféle kétely is felmerül, a létjogosultságtól, a megfelelő technikai és pedagógiai tudás igényén át, a hatékonysággal, illetve negatív következményekkel kapcsolatosan is. Ennek megfelelően támogató és ellenző véleményekkel egyaránt találkozhatunk, de ezek többnyire szubjektív meglátások, hiszen igen kevés átfogó vizsgálat született a hét éven aluli gyerekek és az IKT kapcsolatának egyes aspektusairól (Nikolopoulou, idézi Fáyné, Hódi, Kiss, 2016). Tény azonban, hogy a digitális tanulási környezetbe kényszerülés nem igazán hagyott helyet annak mérlegelésére, hogy a támogatók vagy ellenzők csoportjába tartozik-e a pedagógus, kevés tudatos választási lehetőséget biztosított – amolyan Prokrusztész-ágyaként –, és ebben a keretben gondolkodva volt szükség megoldások foganatosítására.

Az IKT eszközök oktatási térhódítása nem újkeletű, mégis az óvodai gyakorlatban inkább kuriózumnak számított, mintsem elterjedtnek, pedig a szakértők már 2003-ban felhívták a figyelmet arra (IBM Konferencia, Brüsszel), hogy az elkövetkező évek egyik legfontosabb feladata megnyerni az óvodapedagógusokat az óvodai nevelés IKT eszközök általi megújítására. Ehhez azonban az „óvodapedagógusoknak megfelelő digitális műveltséggel kell rendelkezniük, tudniuk kell, hogy az óvodai nevelés mely szakaszában és hogyan használják ezen eszközöket hatékonyan a személyes, szociális és érzelmi fejlődés, valamint a kommunikáció, a nyelvi, a matematikai, a fizikális fejlődés és a kreativitás fejlesztése céljából.” (Reding, idézi Fáyné, Hódi, Kiss, 2016, 91). E gondolat a sorok között azt is üzeni, hogy megfelelő digitális pedagógiai tudással van esély az óvodások fejlesztésében is az IKT eszközök használatára. A titok az arányokban rejlik! E megfelelő arány után kutatva, a szakmailag megnyugtató válaszok keresésének folyamatában bukkantunk rá a *digitális diéta* kifejezésre (Kennedy, Hupert, 2021), amely jól érvényesíthető a

szemléletünk pontosításában: a digitális eszközöket a fejlesztés szolgálatába lehet és szabad állítani, de okosan kell megválogatnunk a tartalmakat és az időkereteket egyaránt. Yoo-Young (2020) kiemeli, hogy a gyerekek digitális médiafogyasztásának szakértői egyetértenek abban, hogy ebben a kontextusban az óvodások esetében a digitális tartalom a legfontosabb összetevő. Amennyiben a digitális tartalom az életkorral összhangban van, nevelő és szórakoztató jellegű, úgy a használata nem lesz romboló hatású a személyiség fejlődése szempontjából. Ugyanakkor kiemeli, hogy a tartalmi komponenst összhangba kell állítani az időfaktorral is, mert bármiből aránytalanul sokat zúdítunk a gyermekre, az alatt összeroskadhat. Ennek mentén kérdés, hogy mennyi legyen az online térben való találkozása az óvodapedagógusnak. A Step by step Szakmai Nevelési és Fejlesztési Központ[1] szerint (2020) 2-5 év kor között a képernyőidő időtartama egy órában határozható meg, a felnőtt jelenlétében, akivel megbeszélheti a gyermek a látottakat. Ugyanakkor javasolja, hogy a szülők támogassák gyermekeiket az óvodapedagógus által felajánlott online tevékenységekbe való bekapcsolódásra, melyből 2-3 alkalmat lát megfelelőnek egy héten az óvodás korosztály számára. Ezzel egyezőek a Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyné Dombi (2019) által idézett Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (AAP) képernyőidőre vonatkozó ajánlásai, amely értelmében: a 2-5 éves gyermekek számára a képernyőn töltött idő nem lehet több, mint napi egy óra, de a felnőttel való közös tevékenykedés ebben az esetben is javasolt, míg a 6 éves és annál idősebb gyermekek számára javasolt következetes korlátozást bevezetni a képernyőidő és tartalomfogyasztás tekintetében egyaránt. Fontos látni, hogy az otthonóvodáztatás alatt nem csupán a pedagógussal való találkozás jelentett képernyőidőt, hanem azoknak a feladatoknak az elvégzése is, amelyeket esetleg az online térben való megvalósításra ajánlott fel a pedagógus (vagy esetenként még ezen kívül is engedélyezhette a szülő az eszközhasználatot, ami már valószínű

[1] Centrul de Educație și Dezvoltare Profesională Step by step.

meghaladta a digitális diéta által jelölt optimális kereteket). A képernyőidő optimális mértékén gondolkodva a tevékenység és tartalom összefüggéseit is szem előtt kell tartanunk. Konok és Peres (2021) szerint a játékok tartalma fontos tényező ugyan, de nem szabad egy kalap alá venni a képességfejlesztő, edukációs céllal készülteket a pusztán szórakoztatásra való, gyakran túlstimuláló játékokkal. Az oktató játékok például bővíthetik a gyermek szókincsét, segíthetnek egy idegen nyelv elsajátításában, de a matematikai készségek fejlesztésében is hasznosak lehetnek. Az optimális képernyőidő, illetve IKT-eszköz használat kapcsán annak pozitív és negatív hatást tulajdonító vélekedéseket, tanulmányokat, vizsgálati eredményeket egyaránt olvashatunk. Ezek egy része szerint a gyors technológiai fejlődés által elérhető információs, kommunikációs és interaktív tanulási színterek tárháza új utakat nyit a gyermekek tudásszerzésében, tanulásában és felnőtté válásában, ugyanakkor vannak, akik a digitális eszközök és az azokon keresztül elérhető ellenőrizetlen tartalmak miatti egyre nagyobb veszélyeztetettséget hangsúlyozzák. A tartalom vonatkozásában az otthonóvodáztatás ideje alatt az óvodapedagógusok körültekintően választották ki ezeket (feltételezéseink szerint), sőt javasoltak a szülők számára is, ami által ez a veszély – úgy véljük – nagy mértékben csökkent ebben az időszakban.

Fáyné Dombi, Hódi, Kiss (2016) kiemelik, hogy az IKT eszközök óvodai alkalmazásának lehetőségeit nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen ezek a mindennapok részét képezik, ugyanakkor a gyermeki fejlődés hatékony támogatóivá tehetők. Ezek funkciója kettős: egyrészt a szórakoztatás, másrészt azonban az oktatási célú fejlesztés is középpontba kerül (Fáyné, Hódi, Kiss, 2016), mint ahogyan ezt a járványhelyzetben – kényszernek érezve ugyan – de megtapasztalhattuk.

Az IKT használat az oktatási gyakorlatot minőségileg három változatban befolyásolhatja: egyrészt *támogathatja* a meglevő pedagógiai gyakorlatot (nem módosítva a tanterven, de növelve a hatékonyságot),

gazdagíthatja (amikor változást hoz a tantervben, de ezt IKT nélkül is meg lehetne valósítani) de akár át is *alakíthatja*. Ez olyan változásokat idéz elő, amelyek az innovatív megközelítés nélkül nem jöhettek volna létre (Twining, idézi Fáyné, Hódi, Kiss, 2016). Az említett szakértők szerint az óvodákban az infrastrukturális háttér, de a tevékenységek jellege miatt is a gazdagítást látják érvényesíthetőnek. Ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy az otthonóvodáztatás alatt, igaz, hogy külső kényszer hatására, de az óvodai nevelés egészét alávetettük az *átalakítás* szintjének, amely hiányában gyakorlatilag az óvodai nevelési hatások teljesen elmaradtak volna. Az átalakítás szintjének megélését azonban nehezítette az a tény, hogy az óvodapedagógusok tudásában a digitális eszközök használatának minőségében nagyok lehetnek a megmutatkozó különbségek (a digitális műveltség színvonala meghatározza, hogy képes-e használni magasabb szintű, internet nyújtotta lehetőségeket). 2015-ben magyarországi óvodapedagógusok 8%-a rendelkezik valamilyen informatikai képesítéssel, de csak 3%-uk használja az internetet oktatási célokra is (Fáyné, Hódi, Kiss, 2016). Ez azt is jelzi, hogy az óvodapedagógusok digitális kompetenciája még sok esetben kiforratlan. Volt, akinek már az eszközhasználat is gondot okozott. Ugyanakkor a szakszerű digitális térben történő munkavégzés emellett digitális pedagógiai módszertani tudást is feltételez. Az otthonóvodáztatás kényszere váratlanul és felkészületlenül érte többségüket (Nagy, 2020). Romániai viszonylatban azt látjuk a TALIS 2018 alapján (CNEE, 2020), hogy a pedagógusok mintegy fele (49,8%-a) szerint az iskolák oktatási folyamatba bevonható digitális eszközeinek tárháza nem kielégítő – (az EU-s átlag 28%!), és 36,2%-uk szerint az internethozzáférés sem megfelelő. Ugyanakkor a pedagógusok 22%-a szükségét érzi annak, hogy olyan továbbképzőkön vegyenek részt, amelyek a digitális kompetenciájuk fejlődését szolgálná. Előremutató

eredménye a felmérésnek, hogy 30 pontnyi értékkel nőtt azoknak a tanároknak az aránya, akik IKT-t használnak az oktatási folyamat során.

Ez a helyzetkép, ha egy keveset még javult is 2020 tavaszára, mégis úgy véljük, hogy az óvodapedagógusok nagy többsége igényelte az útbaigazítást, támogatást a szemléletmód formálása és a gyakorlati kivitelezés dimenziójában egyaránt. A *Minisztériumi útmutatás*ok (2020) az alábbiakat emelik ki a másság jegyében induló tanévvel kapcsolatosan: a gyerekekkel folytatott tevékenységek tervezése a jelenlegi érvényben levő curriculummal összhangban történjék, szem előtt tartva a fizikai távolságtartás esélyeinek biztosítását; a csoportszintű interakciókat és a közösen használt anyagokat mennyiségileg csökkenteni szükséges; minél több tevékenység szabadban történő szervezése és kivitelezése; minél több egészségvédelmi megnyilvánulás igénylése (könyökhajlatba tüsszentés, gyakori kézmosás, stb.). Ezek az előírások leginkább azokra az esetekre vonatkoznak, amikor szigorított feltételek mellett ugyan, de az óvodai intézményben zajlik a nevelés. Az ún. III. forgatókönyv érvényessége azonban kizárja az óvodai jelenlétet. Ezekre az esetekre az útmutató olyan kiscsoportos online beszélgetéseket szorgalmaz, melyek a curriculum azon szegmenseinek a megvalósítást teszik lehetővé, amelyek mindenképpen az óvodapedagógus jelenlétét igénylik. Ezekhez a virtuális kommunikáció különböző eszközeit javasolja, kiemelve a WhatsApp, Messenger alkalmazásokat vagy más videóchates lehetőségeket. A megvalósulás mindenképpen a szülő bevonódását is igényli. Ugyanakkor olyan tevékenységek tervezésére is felhívja a figyelmet, amelyek intézményes kereteken kívül, a gyermek-szülő interakció szintjén valósulhatnak meg. A hatékonyabb kivitelezés érdekében javaslat szintjén az együttműködés különböző változatai is megjelennek: egyrészt az óvodapedagógusok közötti közös anyag- és tevékenységtervezés formájában, ugyanakkor a szülőkkel való együttműködés, melynek legalább heti rendszerességűnek kell lennie.

Külön kiemeli az útmutató, hogy az óvodapedagógus szülővel, illetve óvodásokkal való interakciója semmiképpen ne jelentsen felesleges feszültségforrást és ne vezessen a gyermek túlterheléséhez (uo).

Ennek elkerülésében segíthet a kisgyermekkori digitális pedagógia módszertani alapvetéseinek és megoldási stratégiáinak a mérlegelése, átgondolva az alábbi kérdéseket az 1. táblázat segítségével:

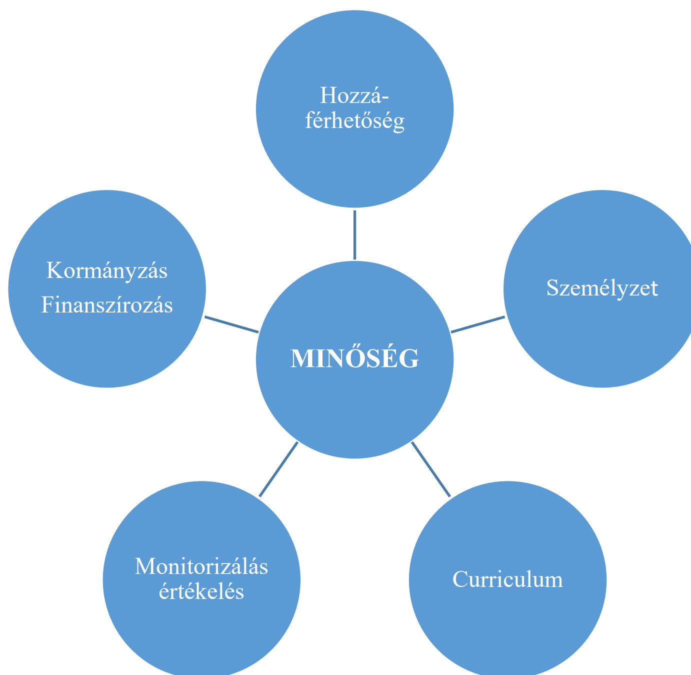
1. táblázat: Kisgyermekkori digitális pedagógia elméleti alapvetései
(Nagy, 2020 alapján saját szerkesztés)

Mit?	3-7 éves korosztály számára fejlesztett programok, applikációk, interaktív tananyagok, Web. 2.0 alkalmazások.
Miért?	kognitív képességek, pszichikus funkciók, szocializáció fejlesztése, kreativitás, alkotóképesség, művészeti élmények átélése
Hogyan?	minden esetben a gyermekek egyéni szükségleteihez igazodva, az egyéni fejlődési utakat támogatva
Mikor?	az óvodai élet napirendjéhez illeszkedve
Mennyi ideig?	5-30 perc, kortól és képességtől függően
Kivel?	óvodapedagógus/szülő, gyermektárs

Mindezek mellett fontos a távóvoda (Felsman, 2021) idején, hogy az óvodapedagógus – bár sok ellenérzéssel vág bele az online nevelésbe vagy az otthonra javasolt tevékenységi javaslatok kidolgozásába, mégis – az óvodásai felé nyitottsággal forduljon. Tehát a szemléletmód alapvetően maradjon pozitív és a pedagógiai optimizmus tetszen ki belőle.

1.2. Otthonóvodáztatás és a koragyermekkori nevelési curriculum esélyei

A koragyermekkori nevelés Európai Uniós Minőségbiztosítási Keretrendszerében kiemelt területet foglal el a **curriculum**, a hozzáférés, a személyzet, a monitorizálás és értékelés, illetve a kormányzás és finanszírozás mellett.



1. ábra: Koragyermekkori nevelés minőségbiztosítási keretrendszere
(European Commission, 2021, 10)

A curriculum a gyermekek holisztikus fejlődésének támogatásához olyan pedagógiai keretet kínál, amelyben a nevelési és gondozási gyakorlatok lehetővé teszik személyiségük teljes kibontakozását, a pedagógusok számára pedig azt, hogy minden gyermek egyéni érdeklődéséhez, szükségletéhez és adottságához adaptálják a folyamatot. Ebben a megközelítésben a curriculumnak jelentős hatása lehet a gyermek fejlődésére (MEC, 2019, 3). Ugyanakkor a curriculum oktatásszabályozó eszköz, illetve az oktatási folyamat tervezésének alapdokumentuma, a pedagógus egyéni terveinek az alapja (Fóris-Ferenczi, 2008, 9). A 2019-es koragyermekkori nevelés fejlesztési programja a kompetencialapú, gyermekközpontú, cselekvéses tanulást középpontba állító curriculum elvét érvényesíti olyan magatartás- és viselkedésformák megszerzése érdekében, amelyek a kulcskompetenciák későbbi kialakulásának előfeltételei (MEC, 2019). Az aktuális

koragyermekkori nevelés curriculuma a fejlődési területek, a fejlődési dimenzióik és viselkedésformák tengelyére épül (Barabási, Stark, 2020).

E nevelési curriculum fogadtatásának feltárását célzó vizsgálatunkban (Stark, 2020) megállapítottuk, hogy az óvodapedagógusok többsége pozitívan viszonyult a bevezetett curriculumhoz, kiemelten értékelve a szabadságot, amit a tantervi szabályozás lehetővé tett a pedagógus, illetve a gyermek számára. Amellett, hogy az óvodapedagógusok viszonylag elégedettnek mutatkoztak az új curriculummal szemben, megfelelően felkészültnek ítélték meg saját magukat és kollégáikat a curriculum gyakorlati alkalmazására. A változást ellenző pedagógusi réteg mellett azonosítottuk az újításhoz könnyen alkalmazkodók csoportját, illetve azt a innovatív pedagógusréteget is, mely tovább fejlesztené az új curriculumot (Stark, 2020).

A járványhelyzet miatt kialakult óvodabezárások következtében (2020 márciusában, majd 2020 októberében) az óvodapedagógusoknak rövid időn belül lehetőségük nyílt újraértelmezni a curriculumot a megváltozott tanulási környezetben, élni a tanterv által nyújtott nagyfokú szabadsággal, illetve az innovációs és adaptációs lehetőségekkel. A megváltozott tanulási környezetben is „a gyerekekkel folytatott tevékenységek tervezése a jelenlegi érvényben levő curriculummal összhangban történik”, szem előtt tartva a fizikai távolságtartás esélyeinek biztosítását, a Minisztériumi útmutatások alapján (MEC, 2020, 15).

Az Európai Bizottság jelentése kiemeli a curriculumot érintő aspektusokat a COVID-19 elterjedése révén bekövetkezett intézménybezárások és korlátozó intézkedések időszakában. A világjárvány időszakában Dániában a pedagógiai alapozás és a curriculum témái változatlanok maradtak, az óvodai témákra erőteljesebben fókuszáltak a bezárást követő időszakban (European Commission, 2021, 56). A szlovéniai ajánlások hangsúlyozták, hogy a koragyermekkori curriculumot a biztonságos, stabil és egészséges

környezet biztosítása érdekében kell implementálni, és kiemelt figyelmet szentelni a veszélyeztetett csoportból származó gyermekekre (European Commission, 2021, 20). Lettországban a gyermekek otthoni tanulásának segítésére az óvodapedagógusoknak heti tervet kellett készíteniük, ajánlott feladatokkal, tevékenységekkel és játékokkal melyet a szülők a gyermekeikkel együtt használjanak (E.C., 2021, 47). Ciprus a pedagógusok továbbképzésére is hangsúlyt fektetett, online képzést szervezett számukra az óvodai curriculum bevezetéséről a Covid-19 egészség- és járványügyi intézkedései közepette (E. C., 2021, 36). E jelentés szerint Romániában is az óvodapedagógusok számára országos szinten webináriumokat szerveztek, a tanulási tevékenységek adaptálására az adott helyzethez, valamint alternatív tanulási tevékenységeket kínáltak fel a gyenge internetkapcsolattal rendelkező kisközösségek, illetve digitális eszközökkel nem rendelkező családokkal való kapcsolattartás esetében. A jelentés a digital.educred.ro portált tekinti hivatalos online erőforrásnak az óvodai nevelésre vonatkozóan is, mely konkrét módszertani alapelveket javasolt, a tervezés, az alkalmazások és digitális források szintjén (E. C., 2021, 48). Az Educred, illetve Step by step központ által kidolgozott módszertani útmutatók próbálták pótolni a tanulási hiányosságokat, illetve az iskolabezárás társas-érzelmi aspektusait (Centrul de Educație și Dezvoltare Profesională Step by step, 2020).

A járványhelyzet oktatási – nevelési sajátosságaira fókuszáló vizsgálatok közül az óvodai nevelést középpontba emelő vizsgálatok egy része a curriculum területét is érinti.

A School Education Gateway (2020) felmérése szerint (mely óvodapedagógusokat is érintett), az egyik legnagyobb arányban jelzett nehézség a tananyagnak és a hozzá kapcsolódó tevékenységeknek az online tanítás/távoktatás jellegzetességeihez való hozzáigazítása volt

(28%), de ettől csak kevéssel maradt le az online tanítás/távoktatás során használható tananyag összeállítása (27%).

Bíró (2020, 38) magyarországi pedagógusok és szülők körében végzett kvalitatív vizsgálatának egyik következtetése, hogy a távóvodára való átállás hozadéka az óvodapedagógusok esetében a rendszerben való gondolkodás mellett, az eddigieknél még tudatosabb tervező munka (Bíró, 2020, 38). Az általa készített interjúkban a pedagógusok kiemelték, hogy az aktuális téma feldolgozását továbbra is az óvodai napirend alapján dolgozták fel napra és tevékenységi területekre osztva; kihangsúlyozták, hogy heti tematikus tervek összeállításában átgondoltabbnak kellett lenniük, hiszen olyan javaslatokat, ötleteket kellett közvetíteni a gyermekek/ szülők felé, amelyek könnyen kivitelezhetőek (Bíró, 2020, 21; 27).

Felsman (2020) vizsgálata rámutat, hogy a COVID-19 miatti rendkívüli nevelési időszak a tervezést is érintette, a magyarországi óvodapedagógusok a tervezési dokumentumaik egy részét nem tudták felhasználni a távóvoda időszakában, viszont az éves terveikre tudtak alapozni.

Villányi (2021) kutatása szerint az eredeti tervezés szerint csak a magyarországi óvodapedagógusok 12,4%-a dolgozott, viszont 80,7% kis mértékben adaptálta az eredeti tervét, kicsit változtatva, hogy megfeleljen az online tevékenységeknek.

Bakonyi, Kosztel és Villányi (2020) vizsgálata kiemelte, hogy Magyarországon az óvodapedagógusok sikeresen tartották a curriculum alapján tervezett tematikát és tervezési szempontokat, de rugalmasan kezelték azt. Szintén e vizsgálat világított rá arra, hogy az óvodapedagógusok többsége nem kapott központi segítséget e rendkívüli nevelési időszakban, és több támogatást várt volna az óvodavezetőtől is (Bakonyi, Kosztel és Villányi, 2020).

1.3. Nevelési partnerség – az otthonóvodáztatás sikerességének sine qua non-ja

A nevelési színterek közötti együttműködés szükségességének hangsúlyozása tárt kapu döngetésnek tűnik, hiszen minden oktatási fokozaton elfogadott, hogy az iskola és a család partnersége pozitív hatást gyakorol egyrészt a diákok tanulmányi eredményeire, az iskola és tanulási tevékenység iránti attitűdjükre, ugyanakkor a viselkedésükre és szociális viszonyulásmódjukra általában is jótékonyan hat (Sapungan, Sapungan, 2014). A nevelési partnerség óvodai fokozaton még inkább indokoltnak és szükségesnek látszik, mint az oktatási rendszer magasabb szintjein, hiszen „az óvodás gyermekek esetében a problémák keletkezésének és megoldásának kulcsa sokkal gyakrabban van a szülők kezében, mint ahogyan azt későbbi életkorokban láthatjuk. Ez nem jelenti azt, hogy az óvodapedagógus csupán passzív szemlélője lehet az otthoni nevelés következményének, de felhívja a figyelmet a szülő és óvodapedagógus közötti együttműködés fontosságára" (Kasik, 2017, 57). Az otthonóvodáztatás ideje alatt igen erőteljesen tapasztalták az óvodások nevelésének szereplői az egymásrautaltságot, hiszen a kreatív online térben felkínált vagy otthonra küldött nevelési-fejlesztési megoldások csak akkor érvényesülhettek, ha a szülők valóban nyitottak voltak a bevonódásra, segítésre. Ugyanakkor fordítva is igaz, hogy a szülő segítő attitűdje kevésnek bizonyult, amennyiben az óvodapedagógus nem próbálta a sajátos nevelési környezet minden lehetőségét felhasználva „távirányítva" az óvodások fejlesztését megvalósítani.

Felsman (2020) kiemeli, hogy a vészhelyzet idején az óvodapedagógusok számára nem csak a tevékenységek kivitelezése, hanem a szülőkkel való kapcsolattartás is kihívást jelentett. Az óvodapedagógusnak gyorsan kellett reagálniuk a váratlan helyzetre, meg kellett oldaniuk azt, hogy minden gyermekhez eljussanak a különböző kezdeményezések a szülők számára is érthető formában, ugyanakkor megoldást kellett találniuk azokra a helyzetekre is,

amelyekben egy-egy szülő számára nem álltak rendelkezésre a kapcsolattartáshoz szükséges eszközök. Vizsgálataiban azt találta, hogy az óvodapedagógusok közel fele szerint a szülők inkább támogatók voltak. A szülők és az óvodapedagógusok kölcsönös együttműködése szempontjából pozitívum, hogy a kitöltők mindössze 3,3%-a tapasztalta azt, hogy a szülők teljesen passzívak maradtak.

Bakonyi, Kosztel és Villányi (2020) kutatási eredményei szerint a vészhelyzet időszakában a szülők többnyire pozitívan értékelték az óvodapedagógus segítségét és fontosnak tartották a kapcsolattartást, ugyanakkor voltak olyan szülők is, akik hiányolták az óvodapedagógusok aktív kapcsolattartását a gyerekekkel és szüleikkel egyaránt. Természetesen, jogos a kérdés, hogy ezekben az esetekben milyen minőségű fejlesztés megvalósítására volt esély a karantén ideje alatt.

Bíró Gyula (2020) kutatásának összegzésében azt hangsúlyozza, hogy az erőteljes kihívás-helyzet, amit a szülők a karantén alatt megéltek a pedagógusok munkájának értékelésére fognak pozitív hatást gyakorolni, ami természetesen az együttműködésre is nagy valószínűséggel ugyancsak pozitívan fog hatni.

Villányi vizsgálatainak eredményei is azt támasztják alá, hogy az együttműködés tudatosítása szempontjából kedvezett a karantén és a távóvoda időszaka. A szülők egy része „jobban megismerte az óvodai hatások sokféleségét, az óvodai nevelés tartalmát; többségük jobban érzékeli és jobban rálát, hogy mire van szüksége gyerekének; rádöbbent, hogy az életmódbeli változásokkal kapcsolatos másfajta családi napirend kell, amit ki kell együtt alakítani a családtagokkal; minden családtagnak biztosítani szükséges az önálló életteret, az óvoda–család kapcsolat fontossága érdekében helyi hálózatépítés szükséges, szülők– szülők újfajta kapcsolati rendszerének kiépítése is indokolt” (Villányi, 2021, 18).

A hivatkozott kutatásoknak megfelelően az óvodapedagógusok és a szülők egyaránt megtapasztalói lehettek a Barabási Albert-László által megfogalmazott gondolatnak, miszerint: „ ... mindig azokat a

hálózatokat kell figyelnünk, melybe magunk is beletartozunk... Ennek a hálózatnak a térképe a céljaink megvalósításához vezető lehetséges utakat tárhatja fel előttünk.” (Barabási, 2018, 30). Az otthonóvodáztatás alatt az óvodapedagógus és a szülő partnersége vezetett az óvodás személyiségfejlesztésének nevelési célja felé.

1.4. A kisebbségi oktatás sajátosságainak magyarázó tényezői

Vizsgálatunk tárgyát képező romániai magyar kisebbség Szarka (1999) 2. táblázatban bemutatott tipológiája szerint a nemzeti kisebbség csoportjába sorolható.

2. táblázat: Kisebbségtipológia (Forrás: Szarka, 1999 nyomán)

Kisebbségi tipológia	**Jellemző**
Nemzeti kisebbség	Kiforrott nemzeti közösségtudat
Etnikai kisebbség	Tartós külön fejlődés az eredeti vagy anyanemzeti közösségtől Kötődés alapja a beszélt nyelv és származás
Regionális kisebbség	Identitás egy régióhoz való kötődés

Ha a Szarka-féle (1999) tipologizálást – nemzeti kisebbség, etnikai kisebbség, regionális kisebbség – kiegészítjük egy másik dimenzióval, az oktatás nyelvével, kirajzolódnak a kisebbségieket érintő oktatási formák főbb típusai (Papp, 2012).

Vizsgálatunk tárgyát képező romániai magyar kisebbség esetében 3. táblázatban bemutatott tipológia szerint anyanyelvi oktatásról beszélhetünk, mivel az erdélyi magyarság saját anyanyelvén részesül(het) az oktatásban, s ez az oktatás kiterjed a rendszer egészére az óvodától a felsőfokú képzésig. Az anyanyelvi oktatás az őshonos kisebbség esetén jelenik meg, mint integráló tényező (Ogbu, 1978). Mivel a kisebbségi nyelv használata lehetővé válik az óvodától a felsőoktatásig, ezért hangsúlyos a kisebbségi identitásépítő jellege (Papp, 2012).

3. táblázat: Kisebbségiek oktatási részvételének tipológiája (Forrás: Papp, 2012, 5)

Kisebbség típusa		Képzés nyelve	
		Anyanyelvi képzés	Államnyelvi képzés
Őslakos	Nemzeti kisebbség	A. Anyanyelvi oktatás	B. Nemzeti kisebbségek nem anyanyelvű oktatása
	Etnikai, regionális kisebbség	C1. Kisebbségi/nemzetiségi oktatás	D. Etnikai kisebbségiek oktatása (pl. romák oktatása)
		C2. Kvázi civil oktatási formák (pl. szórvány oktatása)	
Migráns	Bevándorlók	E1. Vasárnapi iskolák	F. Migránsok mainstream oktatása
		E2. Nemzetközi- és magániskolák	

A romániai magyar kisebbségi oktatásában olyan diákok vesznek részt, akik a magyar nyelvet a családban dominánsan beszélik, ezért kiemelt oktatáspolitikai téma a többségi nyelv elsajátítása. Az anyanyelvi képzés a nemzetállami keretekben működő oktatási rendszer alrendszereként értelmezhető. „A kiterjedt, felsőfokú oktatási intézményeket is magába foglaló anyanyelvi oktatási rendszer a társadalmi integrációt szolgálja, ugyanakkor feltételezi a társadalom valamilyen mértékű, etnikai alapú pilléresedését is” (Papp, 2012, 6).

Felvetődik, hogy miért ilyen létfontosságú kérdés a kisebbségi oktatás? Több érv is található rá a szakirodalomban. A kisebbségi oktatás, azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, kisebbségi identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez (Papp, 2012; Petres, 2009; Chiribucă, Magyari, 2003; Péntek, 2004; Kozma, 2005). Az oktatásnak – a közművelődés, az egyházak, a nyilvánosság, az önkormányzatok és a civil szervezetek mellett – elsődleges szerepe van az azonosságtudat kialakításában, fenntartásában és fejlesztésében a kisebbségi társadalmakon belül, mivel e közegben az anyanyelvhez, az anyanyelvi kultúrához kötött (Mandel, Papp, 2006). A többségi vagy kisebbségi oktatási rendszer vizsgálata azért is fontos, mert a legfontosabb lokális házassági piac, jelentős szereppel bírván a fiatalok etnikai szocializációja és párválasztása szempontjából. Így tehát a

(kisebbségi) magyar oktatási hálózatnak közvetve központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából (Kiss, 2012).

A kisebbségi oktatást magyarázó tényezők közül Papp (2012) rendszerére esett a választásunk, aki Condron, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, három kategóriába sorolva őket: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), oktatási intézményhez kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez és családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). E tényezők aszerint is kategorizálhatóak, hogy közvetlenül összefüggenek az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek (l. 4. táblázat).

4. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők
(Forrás: Papp, 2012, 9)

	Makroszintű magyarázatok	**Mezoszintű magyarázatok**	**Mikroszintű magyarázatok**
Etnicitással összefüggő	1) Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet 2) Deszegregációs politika 3) Lingvicizmus 4) Etnokulturalista magyarázatok 5) Diszkrimináció 6) Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere 7) Kisebbségi kurrikuláris jelenlét	1) Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció 2) Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció 3) Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai 4) Kisebbségi tanulási útvonalak	1) Család kulturális tőkéje 2) Etnikai sztereotípiák 3) Államnyelvi kompetenciák megléte 4) Ifjúsági kultúra sajátosságai
Etnikailag semleges	1) Az ország külső-belső regionális környezete 2) Oktatási rendszer filozófiája 3) Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció) 4) Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere	1) Iskola mint szervezet 2) Iskolai erőforrások megléte 3) Pedagógusok társadalmi összetétele 4) Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés) 5) Használható pedagógiai kultúra 6) Iskolaszerkezet, iskola-előkészítő oktatás lényege 7) Település szintű szegregáció	1) Család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója 2) Belső migráció, lakóhely változtatása 3) A célországban eltöltött idő és motivációja

A kisebbségi aspektusokra fókuszáló elemzésünkben a mezo- és mikroszintű magyarázó tényezőkre fókuszáltunk, etnikailag semleges tényezőként a településszerkezetet és oktatási iskolaszerkezetet (intézménytípust) vizsgáltuk, az etnicitással összefüggő tényezők közül pedig a tannyelvet és az államnyelvi kompetenciák meglétét a régiók függvényében.

A hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája a cseh, horvát, német, örmény, roma, szerb, szlovák, török, tatár, ukrán nemzetiségi oktatás mellett (Fóris-Ferenczi, 2007). A magyar kisebbségi oktatás a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiból adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak, a kisebbségi oktatást az oktatási rendszer alrendszereként értelmezhetjük.

Murvai (2017) a többségi és kisebbségi oktatás között Romániában a fő különbséget a tanítás nyelvében látja. Szerinte az erdélyi magyar nyelvű oktatás szerkezete „nagyjából" megegyezik a román nyelvű oktatáséval, a tanítás nyelvét kivéve. A tantárgyakat egységes, román nyelvű tantervek alapján tanítják, kivéve az anyanyelvi oktatás sajátos tantárgyait (anyanyelv, kisebbségi történelem és hagyományok, ének-zene, valamint az állam nyelve), amelyek sajátos tantárgyait erdélyi magyar szakemberek dolgozzák ki.

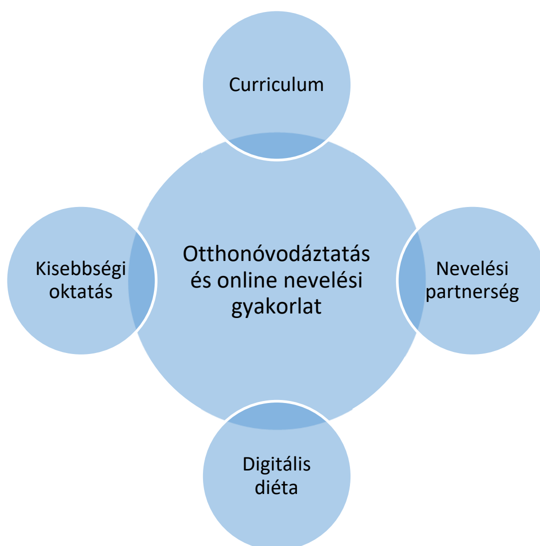
Pletl (2015) az olvasztótégely modellt vetíti rá a romániai kisebbségi oktatásra. Szerinte „a többség a szigorúan központosított oktatási rendszer egészébe olvasztott elemként értelmezi a kisebbségi oktatást, tehát nem beilleszteni, hanem beolvasztani kívánja a rendszer egészébe" (Pletl, 2015, 389). A kisebbségi anyanyelvű oktatást alárendelt státuszba helyező egységesítő szemlélet eleve kizárja, hogy annak sajátos szempontjai érvényesülhessenek a tanítási, tanulásszervezési folyamatokban, illetve az oktatáskutatásban. Az erdélyi magyar közösség a kisebbségi oktatás részrendszerként való értelmezésével nemcsak önállóság iránti igényét fejezi ki, hanem azt a felismerését is, hogy csak ez a forma biztosíthatja

számára az önszerveződésen alapuló, belső oktatásszervezés és – fejlesztés lehetőségét.

Mint alrendszer/részrendszer, rendelkezik bizonyos (nemzetiségi, etnikai, intézményi) sajátosságokkal, ám formálisan teljes mértékben rá is érvényesek a tágabb román oktatási rendszer főbb sajátosságai (Papp, 1998). Fóris-Ferenczi (2004) szerint a magyar kisebbségi oktatás sajátos problémáinak megértése és kezelése csak a romániai oktatás egészének rendszerösszefüggései alapján, ezek figyelembevételével lehetséges.

1.5. Az otthonóvodáztatás alappillérei – összefoglalás

Összességében az látható, hogy az online óvodai tanulási környezet és az otthonóvodáztatás amit a járványhelyzet hozott többrétű kérdéssort vet fel, hiszen nem csupán azt kellett átgondolni, hogy mi módon érhetők el az óvodások a pedagógusok számára, hanem komplex keretet és tartalmat kidolgozni, a kivitelezhetőség feltételeit megteremteni. Úgy gondoljuk tehát, hogy az otthonóvodáztatás és online óvodai nevelés eredményes megvalósulásának a fentiekben tárgyalt és röviden kifejtett négy alappillére határozható meg.



2 ábra. Az otthonóvodáztatás és online óvodai nevelés alappillérei

Az egyik abból adódik, hogy az óvodapedagógus minden fejlesztő tevékenysége az érvényes curriculumban megfogalmazottakkal kellene összhangban lennie, annak érdekében, hogy tudatos és tervezett jelleget lehessen kölcsönözni a nevelésnek, a környezet jellemzőitől függetlenül is. A másik a személyes találkozások és tevékenységkínálat digitális eszközök általi közvetítettsége mentén került a középpontba, ugyanis a digitális eszközfogyasztás tartalmi elemeinek és időkereteinek okos és életkorhoz igazított jellege alapelvként és –követelményként tételeződött (bár ez a korábbi nevelési elvek és gyakorlat felülírásával és helyzethez adaptálásával történt meg). A harmadik valójában a gyakorlati kivitelezés folyamatában nyert értelmet, mert az óvodapedagógus által jól, a curriculum és a digitális diéta elvárásaival összhangban megtervezett és online térre vagy otthonóvodáztatásra javasolt tevékenységek megvalósulásának alapfeltételét képezte a jó együttműködés a pedagógus és a szülők között, akik az óvodapedagógusi elképzelések kivitelezésére ráhangolódva segíthették gyermekeik tudatos fejlődését ebben az időszakban. A szülői bevonódás hiánya gyakorlatilag megbénította a megvalósíthatóságot. Nem utolsó sorban a negyedik pillért a kisebbségi oktatási jellegben látjuk, mert függetlenül a tanulási környezettől a romániai magyar óvodai nevelés jellegzetességét vizsgálva egy olyan jelentős változónak véljük, amely a kivitelezési gyakorlatra is rányomhatja a bélyegét.

Az alappilléreknek a sajátosságait és elméleti jelentőségét, meghatározó voltát összefoglalva, a továbbiakban a témában kivitelezett empirikus vizsgálatot mutatjuk be, az eredmények tárgyalását erre a vezérfonalra építve.

2.
KUTATÁSMÓDSZERTANI ADATOK

Mivel kutatásunk központi fogalmai a digitális diéta és a partnerség az óvodai nevelésben, így a kutatás elméleti célja ezen fogalmak operacionalizálása. A kutatás empirikus vetületéhez kapcsolódó célja annak az óvodapedagógusi tevékenységi kínálatnak és gyakorlatnak a feltérképezése amit az óvodák bezárása idején, online „tanulás”, azaz otthonóvodáztatás ideje alatt érvényesítettek. Továbbá célunk, hogy megvizsgáljuk a szülői igényeket is az online oktatás ideje alatt (mely a keresletet jelenti ebben a helyzetben), minthogy a pedagógusi célok megvalósításának esélye még erőteljesebben a szülői bevonódás által meghatározott, mint korábban. Az óvodapedagógusok és a szülők megfelelő partneri együttműködése lehetővé tenné az óvodáskori digitális diéta alappilléreinek kidolgozását.

Globális célunk az empirikus eredményeink összegzése által a romániai magyar óvodai nevelés COVID 19 idején megvalósuló helyzetképének kirajzolása, és ezen túlmenően azoknak az értékelemeknek a körvonalazása is, amelyek a jelenléti nevelésben is előnyösek lehetnek. Kutatásunk fő vonulatát tehát az óvodai nevelés digitális oktatási gyakorlatának vizsgálata képezi. Kutatásunk alappillére két szálon ragadható meg: a fő vonulatát a óvodai nevelési szakemberek nézőpontjának és digitális oktatási gyakorlatának vizsgálata képezi. Ugyanakkor körvonalazzuk a szülők szerepének felértékelődését az óvodai nevelési partnerségben. Azt feltételezzük, hogy a világjárvány időszaka gyakorló óvodapedagógusokat és nevelési területtel foglalkozó

oktatási szakértőket egyaránt az óvodai nevelési-oktatási gyakorlat online térbe való adaptálására késztette és ennek kihívásaival szembesítette; továbbá hogy a szülők igényei keresletként támpontot jelentenek az óvodapedagógus digitális diéta kidolgozási törekvéseinek folyamatában.

Összefüggésfeltáró vizsgálatunkban ankét módszerére építettünk, a *vizsgálat eszközét* saját készítésű kérdőív képezte az óvodapedagógusok[2] és szülők[3] esetében, illetve saját készítésű strukturált interjút segítő kérdéssor az oktatási szakértők esetében.

Az óvodapedagógusi kérdőív (l. 1. melléklet) szerkezeti felépítésében a demográfiai adatokon túlmenően három nagyobb kérdésblokkot tartalmaz, és mindháromban meghatározó a digitális diétával összefüggő jelenségkör vizsgálata. Az első nagy kérdésblokknak két alegységét határoljuk el. Az egyikben az online nevelés gyakorlata és részleteinek feltárása kerül előtérbe: többnyire milyen platformon dolgoztak az online tanulási környezetben, hogyan, milyen időkeretek között és napirenddel, milyen mértékben érvényesítették a tantervi előírásokat és inkább mely fejlődési területekre fókuszáltak. A másik egységben reflexiókat igénylünk arra vonatkozóan, hogy az otthonóvodáztatás milyen mértékű kihívás jelentett számukra, és miben mutatkoztak meg ezek a kihíváselemek: szemléletmód körvonalazásában és a tartalmi vetületek kidolgozásában – annak eldöntésében, hogy mennyi időt töltsön képernyő előtt az óvodás és ez mit jelentsen – vagy inkább a technikai kivitelezés, azaz milyen platformon dolgozzon, melyik napszakban, hogyan hangolja össze a különböző szülői igényeket stb. A második kérdéstömbben az óvodapedagógus partnerségi szemléletének és gyakorlatának vizsgálata kerül előtérbe, minthogy a digitális diéta kimunkálásában a szülővel, mint a gyermek „szakértőjével" való együttműködés megkerülhetetlen. Ebben a vonatkozásban a kérdések fő

---

2 Óvodapedagógusi kérdőív linkje: https://forms.gle/urf9wsTkAJ4q9ewv8.
3 Szülői kérdőív linkje: https://forms.gle/XW3jnhjUwFr3eXgV7.

fókuszpontjai az óvodapedagógus partnerségi szemléletmódja, ennek esetleges változásai az online tanulási környezet kényszere alatt, a szülői viszonyulásmód árnyalatai, a szülők bevonódásának motiválási eszközei/technikái, együttműködési tapasztalatok a sikerélmények és nehézségek tengelyén. Az együttműködési tapasztalatok számbavétele mentén fontos adat lesz a partnerség tartalmi elemeinek részleteire való rávilágítás, amelyek a digitális diéta kidolgozásában megmutatkozó szakértői „konzorcium" döntési mechanizmusait tárja fel. A harmadik kérdéscsoport holisztikusan az online oktatás szakmai keretezésének feltárását helyezi előtérbe, és az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatára összpontosít: ennek megítélése az online oktatás ideje alatt, olyan tudáselemek – akár didaktikai-módszertani, akár partnerségi – kiemelése, amelyek a jelenléti nevelés folyamatában is hasznosíthatóak, és amelyek szakmai kompetenciájukat gazdagították, illetve a támogatási háló szerkezeti és tartalmi elemei.

Az *óvodai nevelési szakértők számára készített interjúrács* (l. 3. melléklet) ugyanazokra a kérdésblokkokra épül, mint a pedagógusi kérdőív, nagyobb teret engedve a szakemberi szerepkörből adódó holisztikus szemléletmód körvonalazásának. Az interjúk révén megkíséreltük az online oktatási gyakorlat körül körvonalazódó oktatási szakpolitikák mintázatainak megrajzolását is.

A *szülők számára készült kérdőív* (l. 2. melléklet) terjedelemben rövidebb a pedagógusokéhoz képest, a demográfiai adatok mellett 2 kérdésblokkra tagolódik. Az első kérdésblokk a szülői elvárásokat vizsgálja, az óvodával és óvodapedagógussal szembeni megváltozott elvárásokat az online oktatás időszaka alatt, arra fókuszálva, hogy ez a szülői „kereslet" milyen mértékben van összhangban az oktatási intézmény „kínálatával". A második kérdésblokk a partnerség kérdését taglalja szülői szemszögből, vagyis hogyan látja a szülő saját szerepét magában a partneri kapcsolatban a megváltozott nevelési környezet feltételei között, illetve a digitális diéta kidolgozásának és

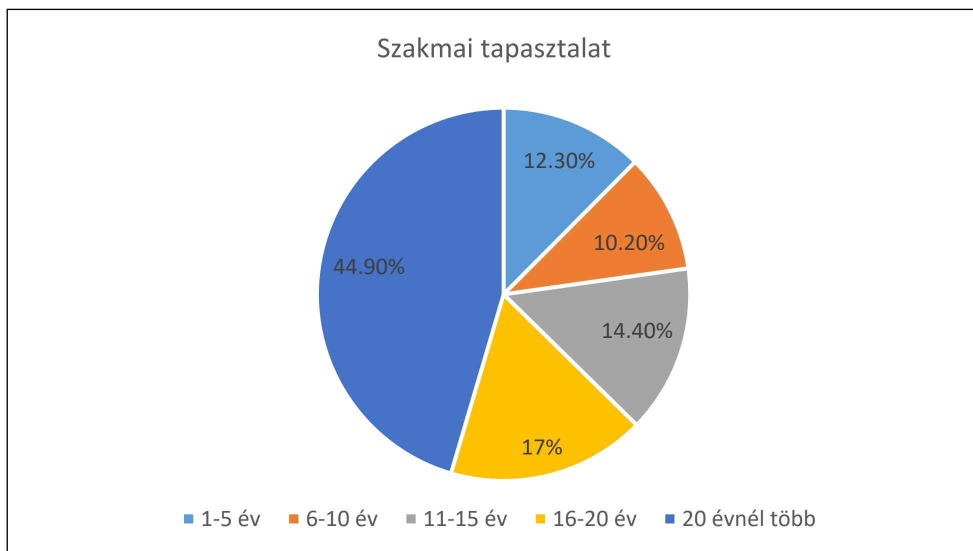
alkalmazásának folyamatában. Ez a második kérdésblokk a szülői viszonyulás változásait is próbálja nyomon követni a gyermekek digitális eszközfogyasztási szabadságát illetően az online oktatás különböző időszakaiban.

A kérdőívek adatelemzése SPSS statisztikai program segítségével történt (gyakoriság, átlag, chi négyzet, varianciaanalízis, korreláció, faktorelemzés), az interjúk feldolgozásában tartalomelemzés módszerét érvényesítettük.

Azt feltételeztük, hogy a világjárvány időszaka gyakorló óvodapedagógusokat az óvodai nevelési-oktatási gyakorlat online térbe való adaptálására késztette, és ennek kihívásaival szembesítette.

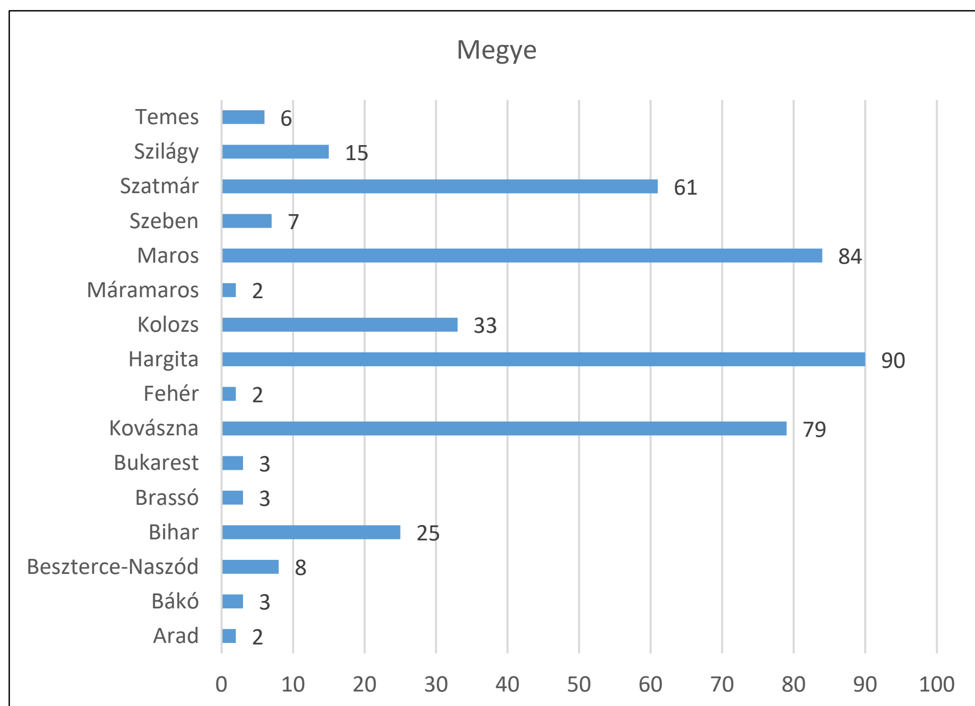
Vizsgálati mintánkat romániai magyar óvodapedagógusok képviselik, óvodai nevelésért felelős tanfelügyelők vagy módszertanosok, illetve óvodás gyermekek szülei.

Hozzáférési mintavételi eljárást alkalmazunk, és mindösszesen **423 óvodapedagógust** vontunk be a vizsgálatba (a vizsgálati populáció – 2324 fő – mintegy 18,2%-át). Átlagéletkoruk 40,3 év.



3. ábra. A vizsgálati minta szakmai tapasztalata (N=423)

Szakmai tapasztalatukat tekintve, a 3. ábra adatai szerint a minta közel fele 20 évnél több szakmai tapasztalattal rendelkezik, de egyébként minden életkori csoport képviseltette magát.



4. ábra: A vizsgálati személyek megyénkénti eloszlása (N=423)

A megyék mentén történő eloszlást a 4. ábra láttatja. Minden olyan megyéből sikerült adatot gyűjteni, ahol magyar nyelvű óvodai nevelés zajlik Romániában. A tömbmagyarság, illetve a versengő oktatási térségekből kaptunk több választ, a szórványból alacsonyabb a visszaérkezett kérdőívek száma, de arányos a legtöbb megye vonatkozásában a merítési bázissal.

Adatainkat az 5. táblázatban Papp Z. (2012) nyomán 2 etnikailag semleges változó mentén elemezzük (településtípus, óvodatípus), illetve 2 etnicitással összefüggő változó mentén (óvoda tannyelve, régió nemzetiségi megoszlás szemszögéből).

5. táblázat: A minta bemutatása

Változó		Fő	%
Településtípus	Városi óvoda	243	57,4
	Vidéki óvoda	180	42,6
Óvodatípus	Rövid programú óvoda	161	38,2
	Napközi otthonos óvoda	261	61,8
Óvoda tannyelve	Magyar (tisztán kisebbségi)	222	52,6
	Magyar, német (tisztán kisebbségi)	8	1,9
	Tisztán kisebbségi	*230*	*54,5*
	Magyar, román (vegyes)	175	41,5
	Magyar, német, román (vegyes)	17	4
	Vegyes	*192*	*45,5*
Régió	Székelyföld (HR, CV)	169	40
	Közép-Erdély (CJ, MS)	117	27,7
	Partium (BH, SJ, SM)	101	23,8
	Szórvány (AB, AR, BC, BN, MM, SB, TM + B)	36	8,5
Összesen		**423**	**100%**

Etnikailag semleges tényezőként vizsgáljuk a településszerkezetet: a megkérdezett óvodapedagógusok 57,4%-a városi, 42,6%-a községi/ falusi óvodában dolgozik. Óvodatípus szerinti megoszlásban az óvodapedagógusok majdnem kétharmada (61,8%) napközi otthonos óvodában dolgozik.

Etnicitással összefüggő változóként vizsgáltuk az intézmény tannyelvét, a pedagógusok 54,5%-a tisztán kisebbségi tannyelvű óvodában dolgozik (magyar, esetleg német), 45,5% pedig vegyes tannyelvű óvodában, ahol a kisebbségi tannyelvű csoportok mellett román tannyelvű csoportok is működnek. A régiót is vizsgáltuk, mégpedig a régió nemzetiségi megoszlása szemszögéből. A tömbmagyarság (40%), illetve a versengő oktatási térségekből (51,5%) kaptunk több választ, a szórványból (85%) alacsonyabb a visszaérkezett kérdőívek száma, de arányos a legtöbb megye vonatkozásában a merítési

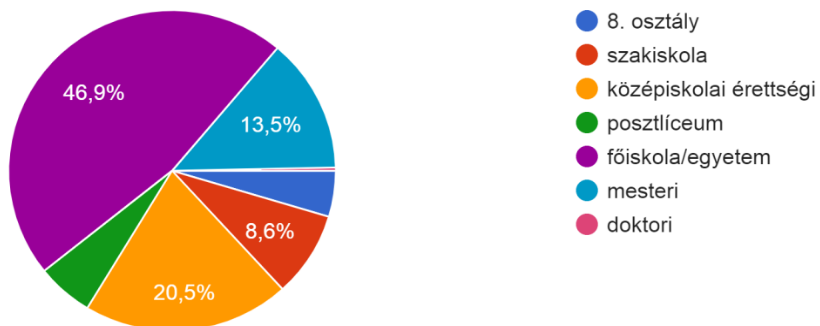
bázissal. A régió szerinti megoszlás vizsgálatakor az Erdélystat kategóriáit vettük alapul.

Az óvodapedagógusok mellett a minisztériumi kisebbségi oktatási hivataltól kapott adatbázis alapján 14 kisebbségi óvodai nevelési szakértőt is bevontunk a vizsgálatunkba Bákó, Bihar, Beszterce-Naszód, Brassó, Fehér, Hargita, Kolozs, Kovászna, Maros, Máramaros, Szatmár, Szeben, Szilágy, Temes megyékből, illetve Bukarestből, oly módon, hogy Románia minden olyan megyéje képviselve legyen, ahol magyar nyelvű óvodai nevelés megvalósul. Bukarestben a minisztériumi kisebbségi oktatási tanácsossal készítettünk interjút, azokban a megyékben, ahol a magyar óvodai oktatásnak van saját szaktanfelügyelője, a tanfelügyelőket kerestük fel (Bihar, Hargita, Kovászna, Maros megyék); azokban a megyékben pedig, ahol nincs külön szaktanfelügyelő (Bákó, Beszterce-Naszód, Brassó, Fehér, Kolozs, Máramaros, Szilágy, Temes megyék), vagy a szaktanfelügyelő egy más szakemberhez irányított (Szatmár megye), az óvodai módszertanos szakemberekkel készítettük a szakértői interjúkat.

Hozzáférési mintavételi eljárással **303 óvodás gyermek szülőjét** vontuk be a vizsgálatba, a megkérdezettek között mindössze 18 férfi (5,94%) volt. A megkérdezett szülők átlagéletkora 34.59 év, a legfiatalabb válaszadó 22 éves, a legidősebb 47 éves. Az életkori adatok azt tükrözik, hogy egy viszonylag tapasztaltabb szülői réteget sikerült bevonnunk a vizsgálatunkba. A válaszadók 60%-a városon él, Bákó, Bihar, Brassó, Fehér, Hargita, Kolozs, Kovászna, Maros, Máramaros, Szatmár megyékben.

A vizsgálatba bevont szülők többsége két gyermeket nevel (59,7%). Az óvodás gyermekek számát tekintve a legtöbb válaszadó család 1 óvodás gyermeket nevel (82,5%), alacsony a 2 óvodás gyermeket nevelők száma (17,2%), elenyésző a 3 óvodás gyermeket nevelő családok száma (0,3%).

A szülők iskolázottságát tekintve közel fele főiskolai/egyetemi oklevéllel rendelkezik, kevés szülő rendelkezik alacsony iskolai végzettséggel az 5. ábra adatai szerint.



5. ábra: A szülők iskolai végzettsége (N=303)

3.

OTTHONÓVODÁZTATÁSI HELYZETKÉP. AZ ONLINE NEVELÉSI GYAKORLAT

3.1. Helyzetkép, otthonóvodáztatási jellemzők és az óvodai online nevelési gyakorlat sajátosságai[4]

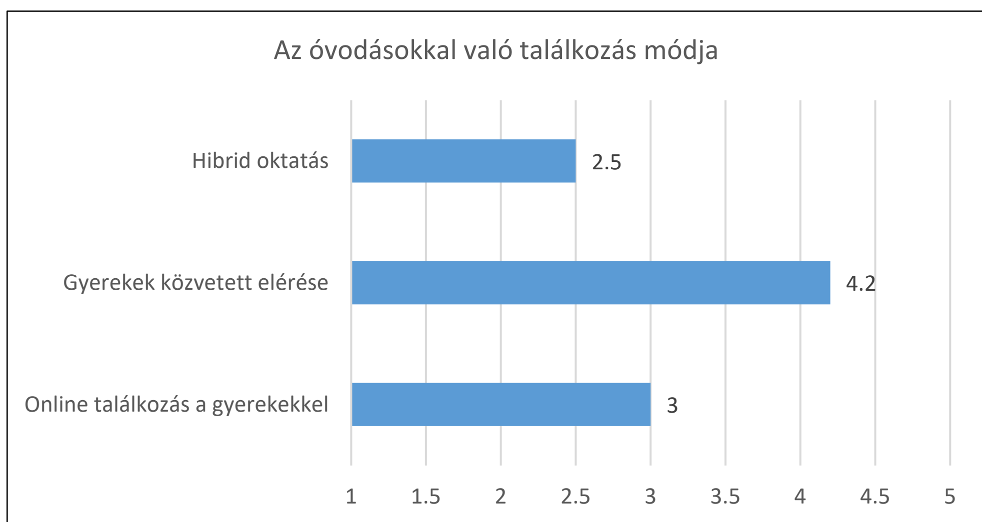
Az járványhelyzet alatti óvodai nevelési gyakorlat jellemzőinek feltérképezése során egyrészt a tevékenységi kereteket vizsgáltuk meg, azokat a nevelési tevékenységi változatokat, amelyeket az óvodapedagógusok felkínáltak az óvodásaiknak közvetlen módon, vagy közvetve, a szüleik által. Másrészt, az ehhez kapcsolódó szemléletmódot és attitűdöt is vizsgáltuk a szülők és az óvodapedagógusok szemszögéből egyaránt.

A járványhelyzet ideje alatt 2020 márciusa és 2021 áprilisa között Romániában több ízben is megtörtént az óvodák bezárása. Eredményeink azt mutatják, hogy jellemzően közvetett módon, különböző anyagok küldése révén, a szülők által érték el az óvodapedagógusok a gyerekeket. Amint az alábbi diagram is láttatja (6. ábra) egy 1-5-ig terjedő skálán 4,2-es átlaggal ez volt a jellemző. Ugyanakkor 3-as átlaggal látjuk az online térben történő találkozást is a gyerekekkel (ez inkább az őszi óvodabezárás idején vált meghatározó

---

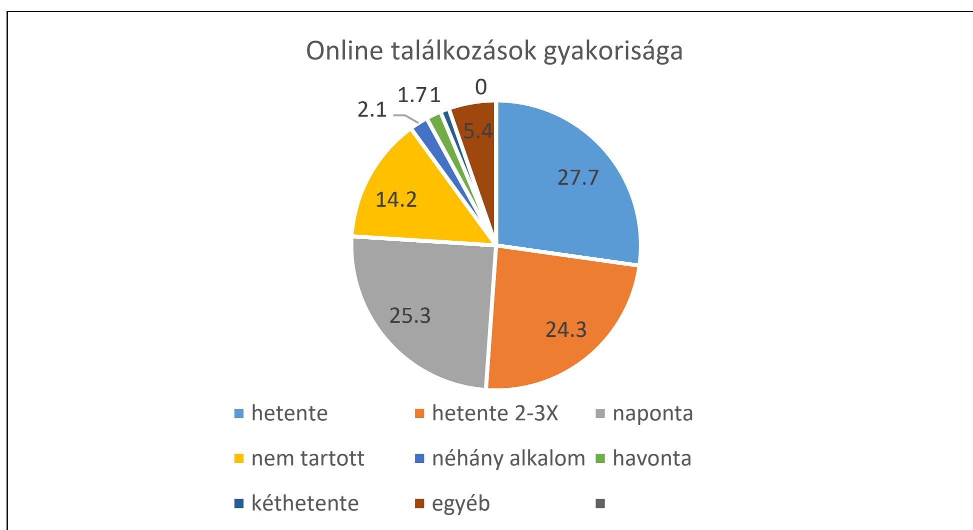
[4] A fejezetben bemutatott eredmények az alábbi tudományos folyóiratban jelentek meg angol nyelven: Barabási T. (2021): The situation of online preschool „learning" from early childhood teachers' perspective. *Acta Didactica Napocensia,* 14(2), 216-230. URL: http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/adn/article_14_2_16.pdf

kapcsolattartási formává és nevelési változattá). A hibrid oktatás volt a legkevésbé jellemző, bár voltak pedagógusok, akik a nagyon rövid online találkozásokat kiegészítették kis feladatok küldésével óvodásaik számára. Összességében az eredmények azt is jelzik, hogy az óvodapedagógusok nagyon fontosnak tartották, hogy a gyerekeket, családokat valamilyen formában elérjék. Ezek az eredmények összhangban vannak a Bakonyi – Kosztel – Villányi (2020) vizsgálatának következtetéseivel is.



6. ábra: Óvodásokkal való találkozás módjai
az otthonóvodáztatás idején (N=423)

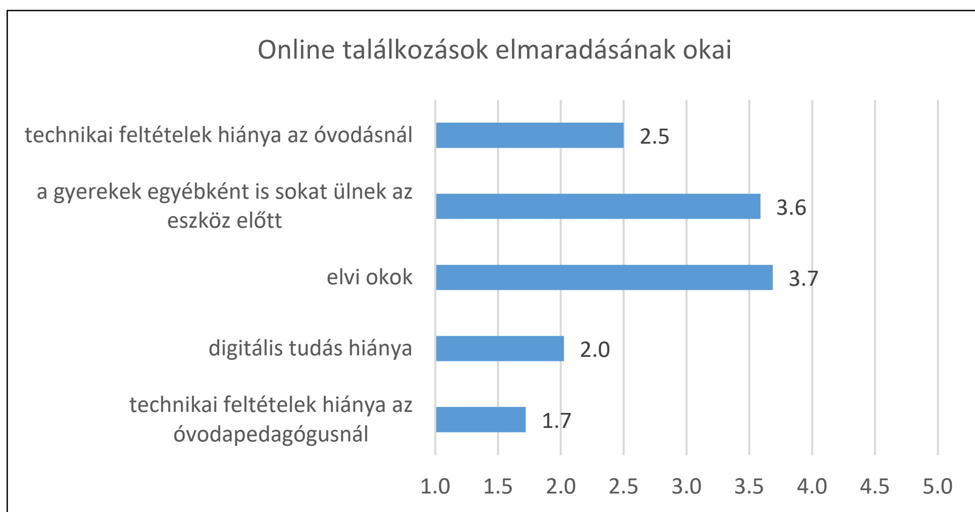
Ami az online találkozások gyakoriságát illeti, nagyon színes megoldási alternatívákkal találkozunk: az óvodapedagógusok nagyobb része legalább hetente egyszer, negyede hetente kétszer-háromszor, míg közel egyharmada naponta tartotta fontosnak, hogy a képernyő révén ugyan, de lássák egymást a gyerekekkel. Ugyanakkor a 7. ábra azt is szemlélteti, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok negyede vagy egyáltalán nem tartott online találkozást, vagy csak nagyon ritkán.



7. ábra: Az online találkozások gyakorisága (N=423)

Az online tevékenységek kivitelezése az online térben különböző módon oszlott meg a váltótársak között. A leggyakoribb válaszok két alternatív megoldást jelöltek: vagy közösen jelentkezett be a két óvónő (*Mindketten jelen voltunk az online, Zoom-os találkozókon, de a heteket felosztottuk egymás között, ahogy azelőtt is. Egyik héten az egyikünk készült anyagokkal, a másik héten pedig a másikunk*) vagy mindkét óvónő a saját váltása szerint tartott tevékenységeket, minden nap délelőtt, illetve délután (*A délelőtt dolgozó kolléga délelőtt foglalkozott a gyerekekkel és a délutános kolléga pedig délutánonként*). Más megoldások is születtek, például a délelőttös pedagógus jelentkezett online, a délutános az otthonra küldendő anyag-/feladatcsomagot állította össze (*A heti témakörnek megfelelően a délelőttös óvónő irányította online a tevékenységeket, a délutános besegített a feladatok/ötletek kiválasztásában*). Arra is utalás történt a válaszokban, hogy a pedagógus digitális tudása is befolyásolta, különösen kezdetben, hogy az online foglalkozást melyik pedagógus tartja, főként a tavaszi óvodabezárás idején (*Az elején csak én dolgoztam, a kolléganő nem értett a Zoomhoz, utána hetente váltottuk egymást...*). Az ilyen jellegű válaszok előrevetítő jellegűek az online nevelési környezet szakmai fejlődésére gyakorolt hatásait illetően is.

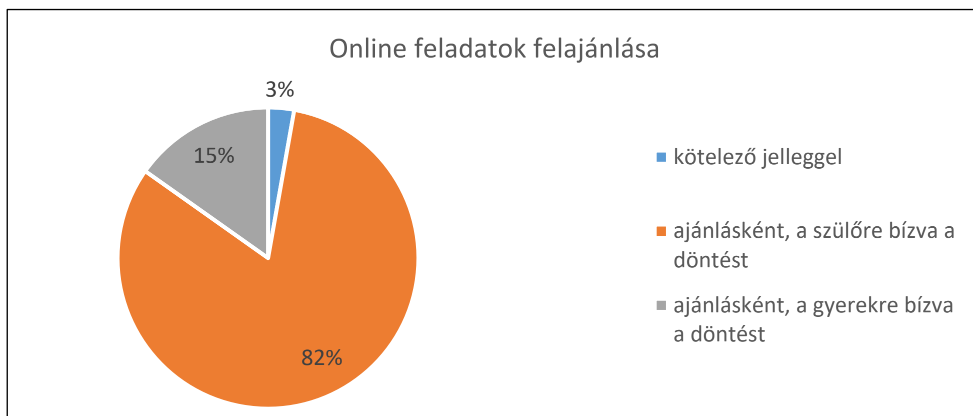
Az online találkozások elmaradásának okai nagyon változatosak voltak (lásd 8. ábrát), de a legjellemzőbb nem a technikai feltételeknek a hiánya – akár az óvodásnál, akár az óvodapedagógusnál – vagy a digitális tudás pontatlansága bizonyult, hanem sokkal inkább nevelési szemléletmódbeli meggyőződések jelentek meg a döntések hátterében (statisztikailag is szignifkáns különbség: t=-8,62153; p<.01). Szembetűnő ugyanakkor, hogy 2-es átlagérték mellett a pedagógus digitális tudásának hiánya is megjelenik okként, ami a pedagógustovábbképzések szervezése szempontjából egy igen lényeges eredmény.



8. ábra: Az online találkozások elmaradásának indokai(N=423)

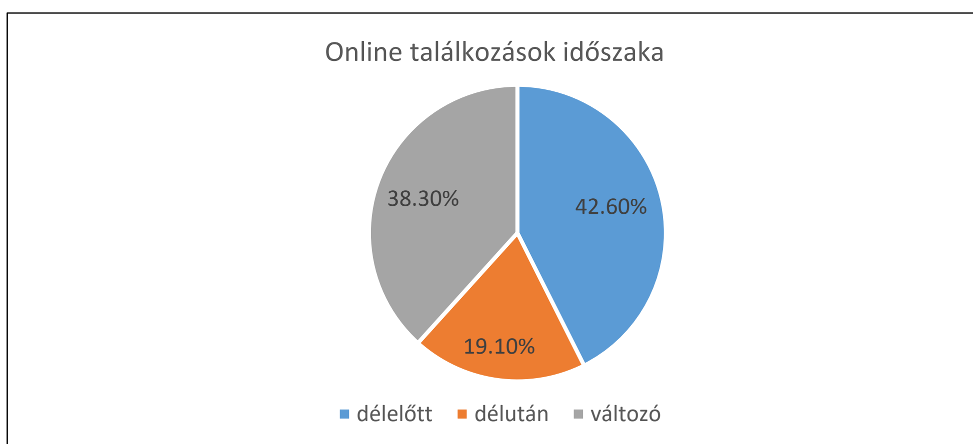
Az óvodások nevelési-fejlesztési tevékenységével kapcsolatosan több dilemma is felmerült a járványhelyzet ideje alatt. Míg az iskolások esetében nem volt kérdés, hogy a tanár által felajánlott tevékenységekbe való bekapcsolódás kötelező-e vagy sem, addig az óvodások esetében sokkal nagyobb volt az előzékenység, tapintatosság. Ez látszik a 9. ábrán is. Eredményeink azt mutatják ugyanis, hogy az óvodapedagógusok túlnyomó többsége, 82%, ajánlja a tevékenységeket, mindegy a szülőre bízva a döntést, sőt 15,2%-a megkérdezetteknek a gyerekre bízta annak eldöntését, hogy bekapcsolódik-e az online térben felajánlott tevékenységbe vagy sem. A kötelezőként meghirdetett tevékenységek

aránya igen alacsony, mindössze 2,8%. Szinte számszerűen azonos eredményeket talált Bakonyi – Kosztel- Villányi (2020) ennek a kérdésnek a vizsgálata során.



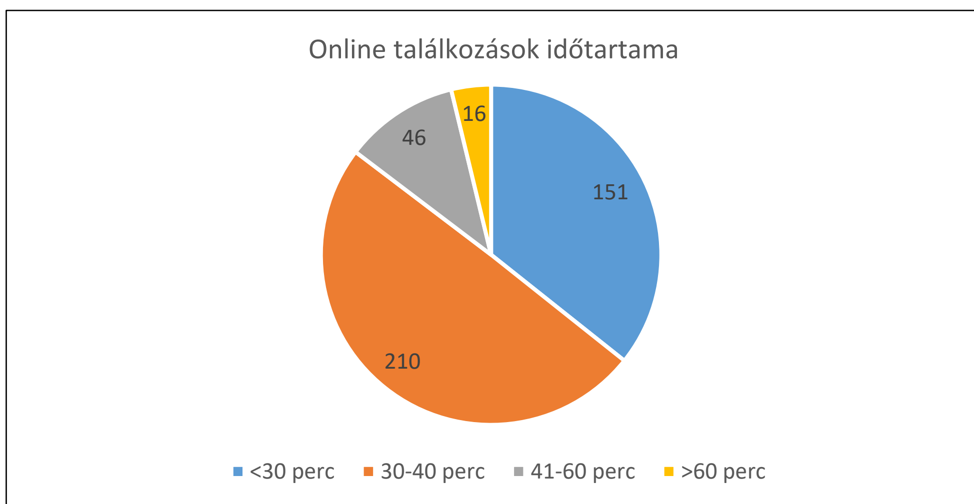
9. ábra: Az online feladatok felkínálásának módja(N=423)

Ami az online találkozások napszakát illeti, a 10. ábra szerint az óvodapedagógusok közel fele nagyon rugalmasan viszonyult a helyzethez, mintegy a szülők időbeosztásához, igényéhez igazodva, tartották a találkozásokat, változó időpontokban. Ugyanakkor nagy arányban voltak olyan pedagógusok is, akik fontosnak tartották a délelőtti találkozásokat és inkább a szülők alkalmazkodását igényelték.



10. ábra: Az online találkozások napszaka

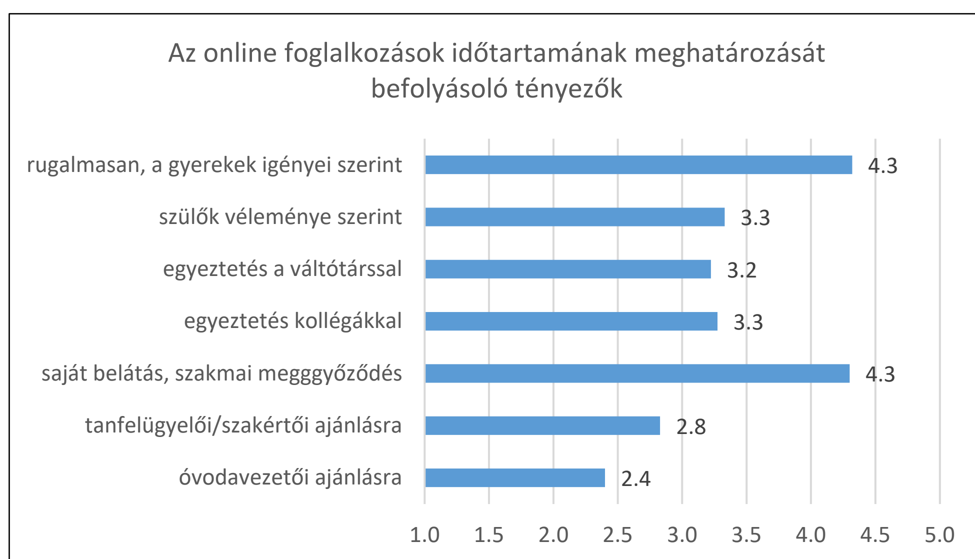
Ami a találkozások időtartamát illeti (lásd 11. ábra), a vizsgálati személyeknek több mint fele 30-40 percnyi foglalkozásokat tervezett és vitelezett ki az online térben, szem előtt tartva az óvodások figyelmi határait, motiválhatóságát, de a klasszikus foglalkozások átlagos időkeretét is. Ugyanakkor voltak olyan óvodapedagógusok is (35,7%), akik elvi okok mentén sem akarták a gyerekeket fél óránál hosszabb ideig a képernyő elé láncolni, ezért ők 30 percnél rövidebb foglalkozásokat tartottak. Akad néhány olyan óvodapedagógus is, aki próbálkozott hosszabb foglalkozásokkal, akár 1 órás, vagy annál hosszabb alkalmakat tartott. Az más kérdés, hogy egy óvodás fejlődéslélektani jellemzőivel és tevékenységének ergonómiai igényeivel ez milyen mértékben összeegyeztethető.



11. ábra: Az online tanulási környezetben megvalósított találkozások időtartama

A foglalkozások időtartamának meghatározásakor ugyanolyan erősségű érvnek bizonyult a pedagógus saját szakmai belátása, meggyőződése, mint az óvodások igénye, melyhez igyekezett alkalmazkodni a pedagógus (lásd 12. ábra). Alacsonyabb átlagérték mellett, de szintén hasonló meggyőző erővel bírt a szülők, kollégák, váltótársak véleménye is az időtartam melletti döntésben. Legkevésbé

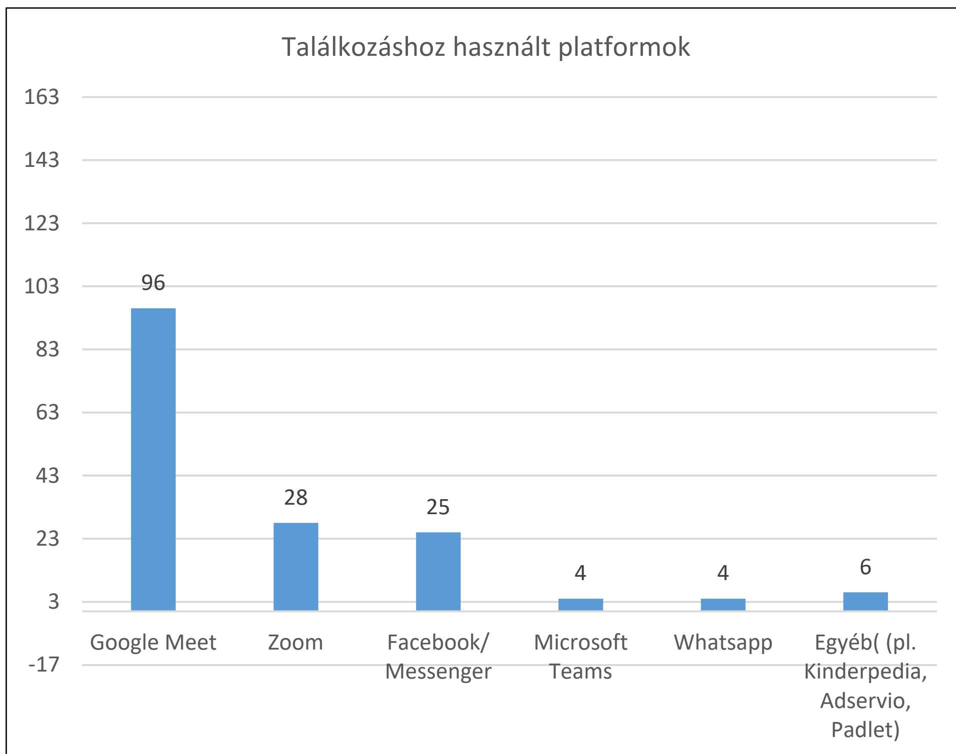
meghatározó a „felsőbb" ajánlás, óvodavezetői, illetve tanfelügyelői vélemény. Az óvodapedagógus szakmai önállóságát hangsúlyozza, hogy saját belátása és szakmai véleménye szignifikánsan magasabb értéket képvisel a kérdésben való döntés rendjén, mint a felettes szervekkel való konzultáció, és az ő ajánlásuk (t=-20.90511, p< .00001). Itt kérdésként merül fel az is, hogy az óvodapedagógus nem kívánja figyelembe venni ezt az ajánlást, vagy nem volt különösebb ajánlás, ami kiindulópontot jelenthetett volna (az interjúk adatai alapján inkább ez utóbbi jelenség volt a jellemző, így egyfajta kényszer szülte szakmai önállóságnak kellett érvényesülnie).



12. ábra: Az online találkozások időtartamát befolyásoló tényezők

A 13. ábra azt láttatja, hogy nagyon változatos találkozási platformokat használtak a pedagógusok. Az őszi óvodabezárás időszakára vált jellemzőbbé, hogy intézményi szintű lépések is születtek, és a Google Meet használata vált elérhetővé, funkcionálissá, így a legtöbben (59%) ezt használták. Emellett a Zoom (17,2%) online találkozások jelentek meg nagyobb arányban. Szintén népszerű volt a Facebook/Messenger csoportok (15,3%) használata a találkozásra,

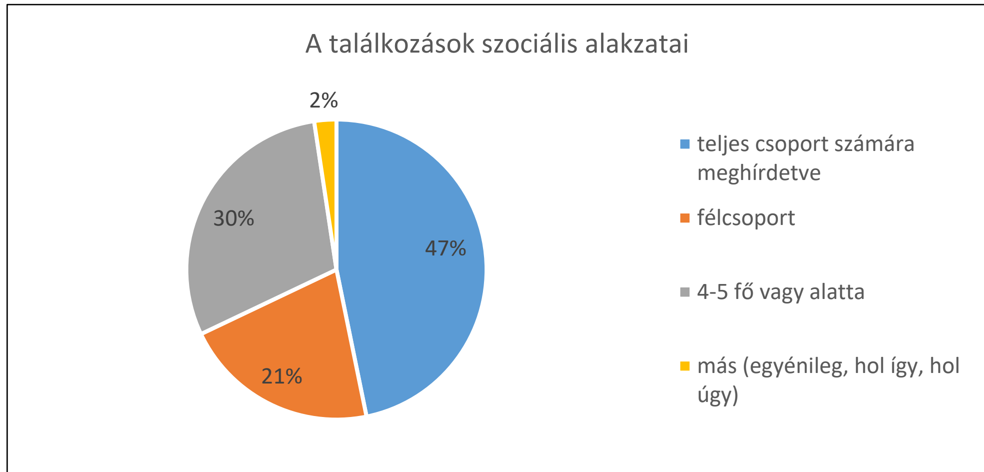
anyagok továbbítására egyaránt. Természetesen más alkalmazásokat is jelöltek még a megkérdezettek, kisebb arányban. Korábbi vizsgálatok leginkább a Facebook (csoport) használatát emelték ki (Felsmann, 2020). A Google Meet használata az őszi óvodabezáráskor vált népszerűvé, mert már az intézmények is léptek a pedagógusok gyerekekkel és szülőkkel való kapcsolattartását megkönnyítendő.



13. ábra: Az online találkozások platformjai

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok a teljes csoporttal tartották meg a foglalkozásokat az online térben vagy kisebb csoportokban látták hatékonyabban foglalkoztathatónak az óvodásokat. Ebben a kérdésben azt találtuk a 14. ábra szerint, hogy az óvodapedagógusoknak közel fele (46,6%) az egész csoportot „mozgatta" egyidőben. Akik „csoportbontásban" gondolkodtak a hatékonyság fokozása és/vagy a szülői igények kielégítése miatt az alábbiak szerint

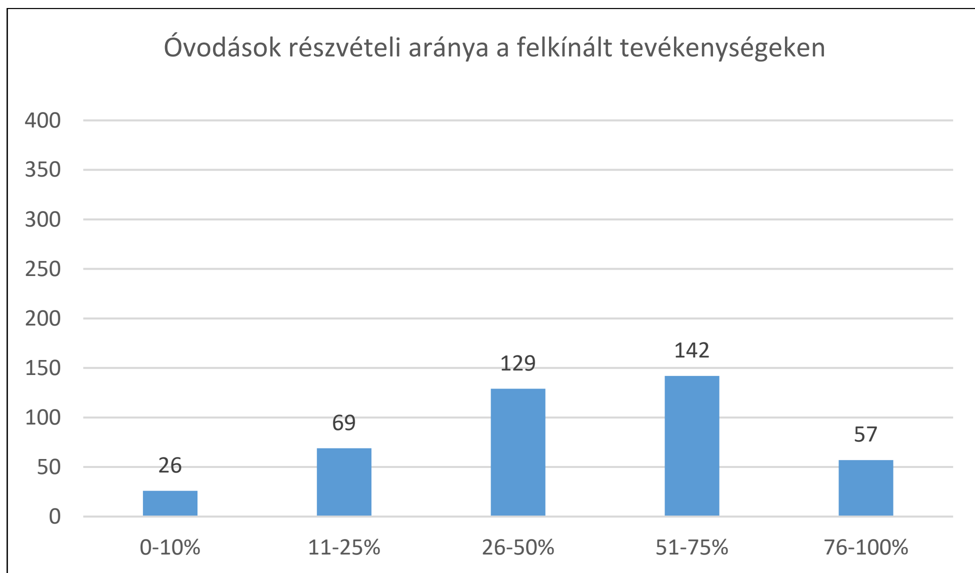
oszlanak meg: 21%-uk félcsoportot hívott egyidőben, míg 29,5%-uk mindössze 4-5 fő alatti gyermeklétszámmal dolgozott egyszerre.



14. ábra: Az online találkozások szociális alakzatai (N=423)

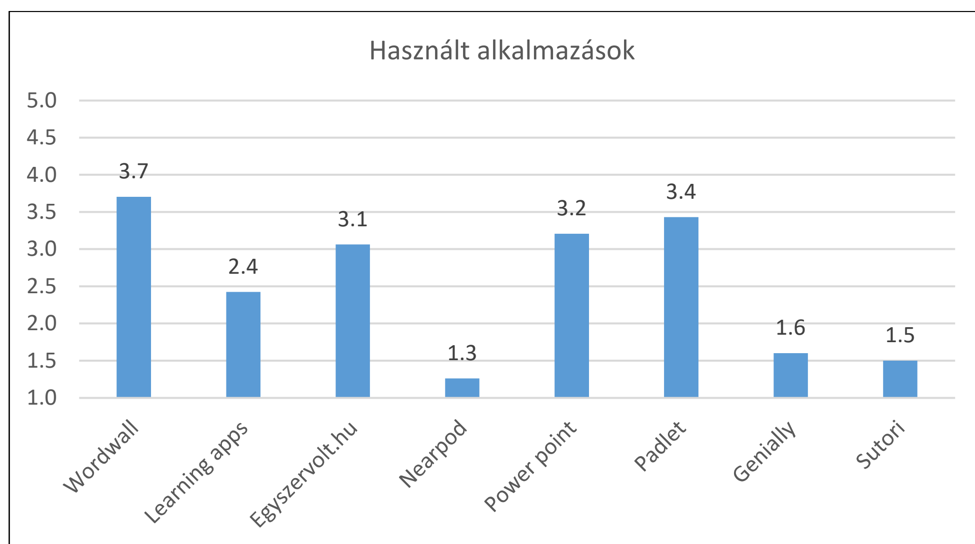
Az óvodások online tevékenységekhez való viszonyulásának átlagértéke 3,4 (1-5-ig terjedő skálán), ami azt jelzi, hogy bár a teljes bevonódástól még messze van, de alapvetően az óvodások pozitívan élték meg ezeket a találkozásokat (szórás értéke: 0.97912).

Fontos kérdésnek tekintjük, hogy az online térben felkínált és kivitelezett tevékenységek milyen mértékben bizonyultak elérhetőnek az óvodások számára az óvodapedagógus tapasztalatai szerint. A 15. ábra azt mutatja, hogy voltak olyan vizsgálati személyek is – bár alacsony arányban: 6,1% – akik azt tapasztalták, hogy ezeken az alkalmakon a gyereknek még 10 %-a sem vesz részt. Ugyanakkor az óvodapedagógusoknak közel fele azt tapasztalta, hogy felénél több gyereket meg tud szólítani az online térben is. Kevesebb mint negyedét az óvodásoknak a megkérdezettek 22,4%-a érte el. Ez azért magas arány, mert arra utal, hogy az óvodapedagógusoknak közel egynegyede az óvodásait sajnálatos módon nem vagy nagyon alacsony arányban érte el.



15. ábra: Az óvodások részvételi arányai az online találkozásokon (N=423)

Az online térben kivitelezett tevékenységek során használt alkalmazások igen széles skálájával találkoztunk. Az óvodapedagógusok a leggyakrabban, legmagasabb átlagérték mellett a Wordwall, Padlet és Power Point-ot használják, ugyanakkor a korosztály számára hozzáférhető egyszervolt.hu alkalmazás is népszerűnek bizonyult. A 16. ábra eredményeiben szépen kirajzolódik, hogy olyan alkalmazásokat is használtak, amelyek az óvodások tevékenységét, aktivitását hivatottak elsősorban serkenteni és az önállóságot is nagyobb mértékben lehetővé teszik (Wordwall, egyszervolt, Learning apps), ugyanakkor a szemléltetést, a tevékenységek tervezését segítők is megjelentek, amelyek viszont nem specifikusak a korosztály számára, azaz az óvodásnak önállóan nem használható. A pedagógusok nyitottságát bizonyítja, hogy egy részük próbálkozott olyan alkalmazásokkal is, amelyekkel ebben az időszakban találkoztak, mint a Genially, Sutori, Nearpod, stb.



16. ábra: Az online térben kivitelezett tevékenységekhez használt alkalmazások(N=423)

A nyitott kérdésekre adott válaszok ugyanakkor azt jelzik, hogy más alkalmazásokat is kipróbáltak az óvodapedagógusok, mint pl. a Wakelet, Jigsawplanet, Canva, Book Creator, Quizzlet, de hangoskönyveket, a Prezit is említették a vizsgálati személyek.

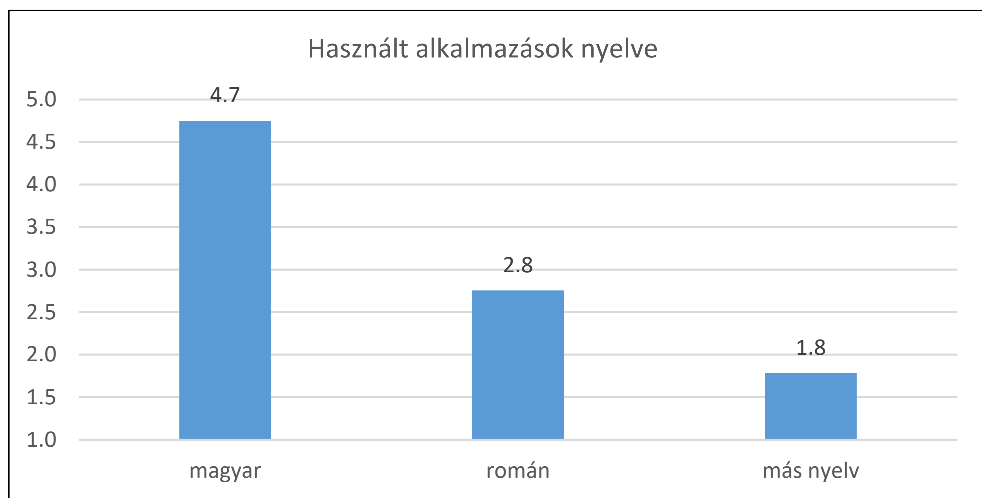
Az alkalmazások használatának gyakoriságát a pedagógus digitális kompetenciája is befolyásolja a 6. táblázat szerint. Minél magasabb a digitális kompetencia megítélése, annál gyakrabban használja az adott alkalmazást. Egyedül az egyszervolt.hu alkalmazás használata esetén nem találtunk összefüggést a saját digitális kompetencia megítélésének mértékével.

6. táblázat: Az online „tanulás" kivitelezéséhez használt alkalmazások és összefüggésük az óvodapedagógus digitális kompetenciájával (*=szignifikáns)

Alkalmazás	Alkalmazás gyakoriságának átlaga	Összefüggés a digitális kompetencia mértékével – online időszak kezdetén Szignifikancia – Anova	Összefüggés a digitális kompetencia mértékével – adatfelvételkor Szignifikancia – Anova
Wordwall	3,7	0,048*	0,001*
Learning apps	2,42	0,007*	0,000*

Alkalmazás	Alkalmazás gyakoriságának átlaga	Összefüggés a digitális kompetencia mértékével – online időszak kezdetén Szignifikancia – Anova	Összefüggés a digitális kompetencia mértékével – adatfelvételkor Szignifikancia – Anova
Egyszervolt.hu	3,06	0,312	0,641
Nearpod	1,26	0,067	0,020*
Powerpoint	3,20	0,000*	0,000*
Padlet	3,43	0,286	0,000*
Genially	1,65	0,657	0,036*
Sutori	1,55	0,043*	0,003*

Ami az alkalmazások nyelvét illeti, várakozásainkkal egyező módon a 17. ábra szerint a magyar nyelvűek dominálnak (nagyon magas átlagérték – 4,7 – mellett). Nem annyira népszerűek, de azért felezőérték feletti átlagban találunk román nyelvű alkalmazásokat is, ami minden bizonnyal a tevékenységeken a román műveltségterület megjelentetését hivatott segíteni. A más nyelvű alkalmazások átlagértéke jóval alacsonyabb.



17. ábra: A használt alkalmazások nyelve(N=423)

Kérdésként merült fel bennünk az is, hogy a saját készítésű anyagokat preferálják az óvodapedagógusok, vagy inkább elkészített anyagokat keresnek. Nyilván mindkét megoldás járható utat jelentett, ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy a saját készítésű anyag nagyobb

összehangoltságot tudott adni a csoport igényei és a felkínált tevékenységek között. A 18. ábra szerint a pedagógusoknak 52,2%-a az esetek több mint felénél törekszik saját összeállítású anyagokkal dolgozni, ugyanakkor nagy az aránya azoknak is, akik szinte egyáltalán nem készítenek csak a saját óvodásaiknak szóló anyagokat. Statisztikai eredményeink azt mutatják, erős együttjárás van ($p<0.000^{***}$) a saját digitális kompetencia megítélésének mértéke és a saját digitális tanulási tartalmak/ anyagok elkészítése között. Minél magasabbnak ítéli digitális kompetenciáját az óvodapedagógus (akár az online időszak esetén, akár az adatfelvétel idején), annál inkább jellemző a saját készítésű anyagok használata.

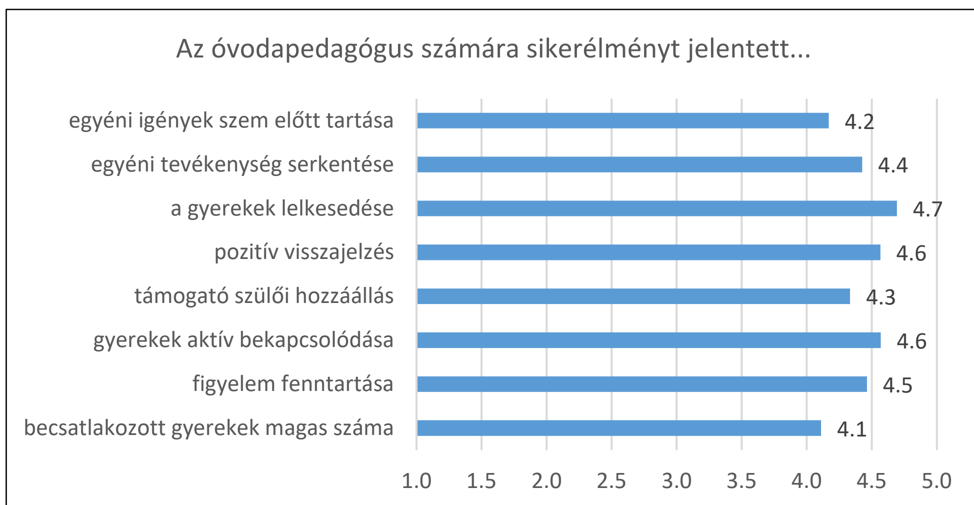


18. ábra: Az óvodapedagógus által használt saját készítésű didaktikai tartalmak/anyagok aránya (N=423)

A pedagógusi munka sikerességének egyik fokmérője, hogy a gyerekeket milyen mértékben sikerül a tevékenységbe bevonnia. Ennek egyik alapvető feltétele, hogy oda tudjon – a teljes csoport mellett – minden egyes gyerekre is figyelni. Az online térben ez egy külön kihívás volt a pedagógusok számára. A megkérdezettek 3,4-es átlag (és 1,06-os szórás) mellett gondolják, hogy minden gyerekre tudtak figyelni. Ez a jó közelében mozgó érték, de nyilván az ideálisan elvárható minden gyerekre való odafigyelést csak a válaszadók 10%-a esetében tette

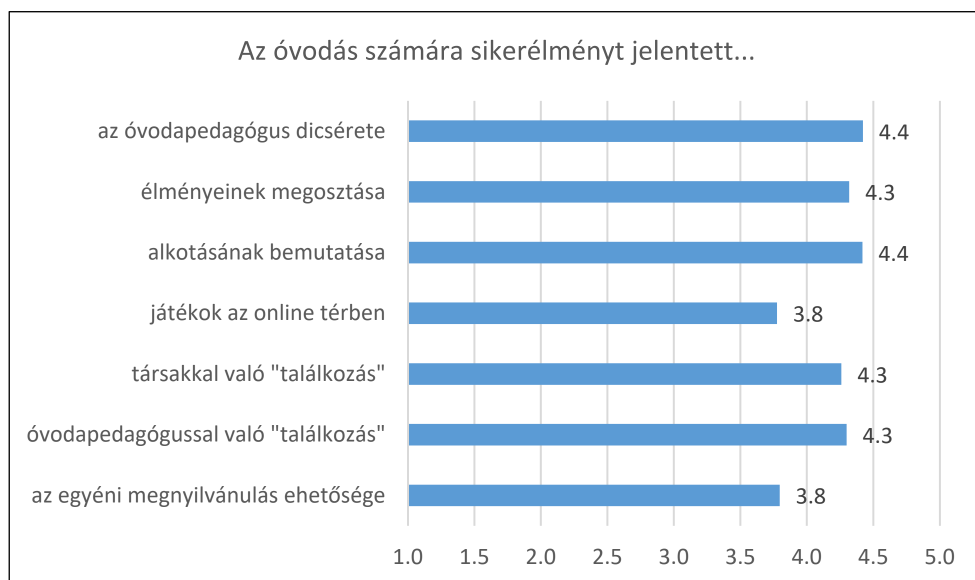
lehetővé, míg 2,4% jelölte azt, hogy egyáltalán nem volt lehetősége arra, hogy minden gyerekre külön-külön is oda tudjon figyelni.

A sikerélmény kérdésére reflektálva az éremnek mindkét oldalát vizsgáltuk. Egyrészt, hogy ebben a tanulási környezetben az óvodapedagógus számára milyen értelmezési árnyalatokat öltött ez a fogalom. A 19. ábra azt láttatja, hogy a sikerélmény létrejötte többváltozós, amelyben meghatározó szerepe van a gyermeki motiváltságból fakadó lelkes jelenlétnek és aktivitásnak, de ugyanakkor a gyermek részéről megfogalmazott pozitív visszajelzéseknek is. A szakmai tudatosságot jelzi, hogy az óvodapedagógusok számára a sikerélmény tekintetében meghatározó az egyéni igények szem előtt tartása és az egyes óvodások egyéni tevékenységének a serkentése, amelyek a hatékony fejlesztő munka előfeltételei is egyben. Az átlagértékek közötti elenyésző eltérés arra enged következtetni, hogy az online tanulási környezetben az előzőkéhez hasonló erősségű meghatározottsága van a szülői támogatásnak is. Ugyanakkor sajátos elem, amely a sikerélményt szintén árnyalja, az a becsatlakozott gyerekek száma is, amely szintén magas átlag mellett volt a sikeresség élményének meghatározója.



19. ábra: Az óvodapedagógus számára sikerélményt jelentő elemek(N=423)

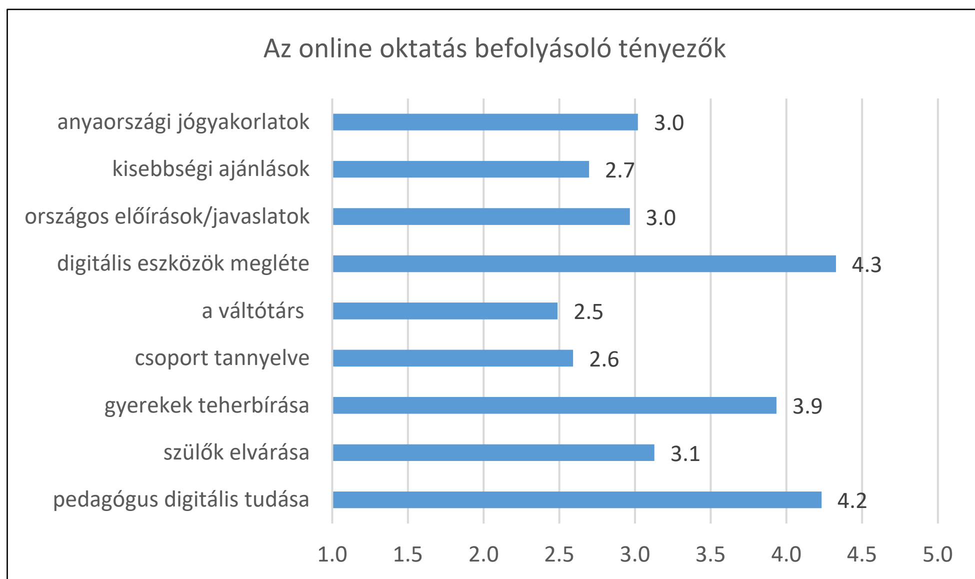
Az érem másik oldalán azt is vizsgáltuk, hogy ebben a tanulási környezetben az óvodás számára mi jelentett sikerélményt. A 20. ábrán is azt mutatják az eredmények, hogy a sikerélmény többtényezős. Ami szembetűnő, hogy az igenerációs gyermekek számára az óvodapedagógusok szerint szignifikánsan alulmaradnak (t=-9.49462, p < .00001) a sikerélmény meghatározásában az online térben kivitelezhető játékok, és sokkal fontosabb az alkotások bemutatása, az óvodapedagógus dicsérete, a társakkal és az óvodapedagógussal való találkozás. Ez jelzés értékű annak tekintetében is, hogy az óvodától mást vár el nem csupán a felnőtt, hanem a gyermek is, aki szereti ugyan a digitális eszközökön játszható játékokat, de az óvoda mást jelent számára. Ez egy fontos információ lehet az otthonra javasolt feladatok vonatkozásában is, hogy ne csupán ilyen jellegű fejlesztő játékokban gondolkodjon az óvodapedagógus, amikor fejlesztő gyakorlatsort állít össze az óvodásoknak.



20. ábra: Az óvodás számára sikerélményt jelentő elemek(N=423)

Az online környezetben kivitelezett tevékenység megvalósulását és ennek jellegét elsősorban a digitális eszközök megléte és a pedagógus

digitális tudása befolyásolta a vizsgálunk eredményei szerint, nagyon magas átlagértékek mellett (4,3; 4,2). Ezen felül a gyerekek teherbírását jelölték a megkérdezettek magas átlaggal (3,9). Az anyaországi jógyakorlatok, az országos előírások és a szülői elvárások ugyanolyan jelentőségűeknek bizonyultak, de szignifikánsan alacsonyabb átlagértékűek (t=15.70898, p < .00001), mint az előzőekben jelzett két tényező. Mint azt a 21. ábrán láthatjuk, a csoport tannyelve, a kisebbségi ajánlások kisebb mértékben gyakoroltak befolyást. Érdekes, hogy a váltótárs hatása is alacsonyabb értékű, pedig azt feltételezhetjük, hogy a napköziotthonos óvodában meghatározó az együttműködés a csoport két óvodapedagógusa között (és a mintánk nagyobb hányada napköziotthonban dolgozik – 61,7%). Felsmann (2020) vizsgálataiban nyert adatok a váltótárs segítő-támogató szerepét sokkal hangsúlyosabbnak jelölik. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy az első bezáráskor megélt bizonytalanság – amelyekre vonatkozik az említett kutatás – mérséklése következtében az óvodapedagógusok önálló döntéshozatala is határozottabbá vált.



21. ábra: Az online oktatás megvalósulását befolyásoló tényezők(N=423)

Amennyiben faktorelemzésnek vetjük alá az adatokat, a 7. táblázatban látható, hogy az online oktatást befolyásoló tényezők szerint négy nagy csoportba sorolhatók a válaszadó pedagógusok. A *szabálykövetők* csoportjába azok tartoznak, akik számára egyaránt fontosak az országos előírások és a kisebbségi javaslatok, ugyanakkor akiknek az oktatási gyakorlatát meghatározzák az anyaországi jó gyakorlatok és a szülői elvárások is. Ez a faktor jelzi, hogy volt/van az óvodapedagógusoknak egy olyan rétege, akiknek a meghatározott előírásokhoz való igazodás nagyon fontos. Éppen ezért lenne lényeges, hogy egyértelműbb javaslatok körvonalazódjanak a szakértők irányából, hiszen ez minden bizonnyal megkönnyítené az e csoportba tartozók munkáját. A válaszok mentén kialakíthatóvá vált a *digitális* csoport, amely a digitális eszközök meglétében, a digitális tudásban (eszközhasználat és pedagógiai adaptáció) látja az online oktatás hatékonyságának zálogát, de ugyanebben a sorban jelenik meg a gyermekek teherbírásának jelentősége is. Ez a szemléletmód nagyon szerencsés a digitális diéta kialakítása szempontjából is, ahol igen fontos a digitális térben alkalmazható pedagógiai folyamatkomponensek körültekintő kiválasztása mellett, a gyermeki igényekkel is összhangban tervezni és megvalósítani a nevelési tevékenységet. A harmadik csoportba tartozók számára a váltótárs szerepe a fontos, így a *partner* meghatározó volta emelkedik ki alapvető tényezőként az online oktatás hatékonyságának biztosításában. Érdekes azonban, hogy az együttműködést viszont nem terjesztenék ki a szülőkkel való kapcsolatokra is, az eredményességet inkább a szakemberekkel való együttműködésnek tulajdonítják. Ugyanakkor a szabálykövetés jelentősége minimális az e csoportba tartozók esetében. A negyedik csoport, a *kisebbségi*, amelybe tartozók a csoport tannyelvét látják az leginkább meghatározó tényezőnek, mint amely az online oktatás hatékonyságát befolyásolja.

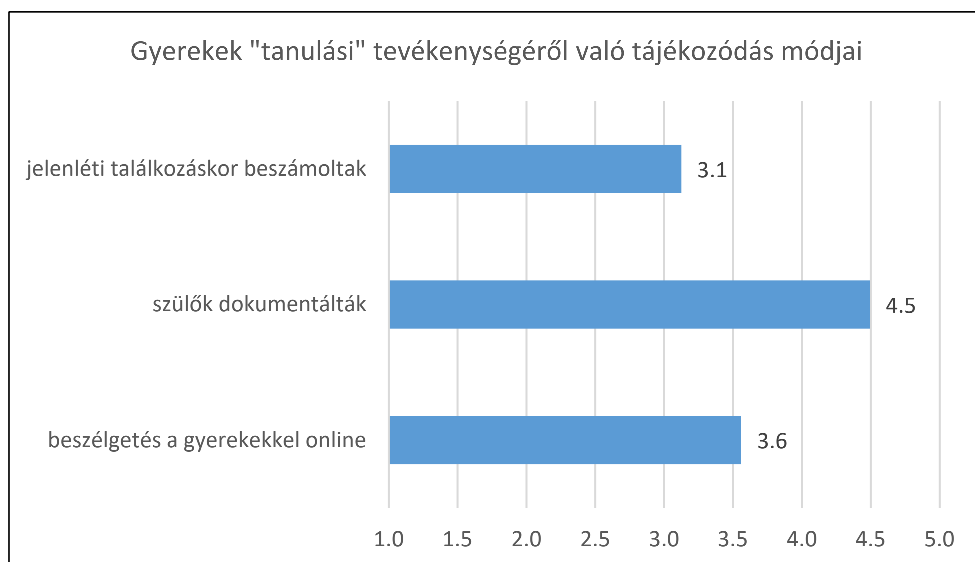
7. táblázat: Online oktatást befolyásoló tényezők faktorai
(Főkomponenselemzés, KMO=0.802; CM=74.5%)

	FAKTOROK			
	Szabálykövető	Digitális	Partner	Kisebbségi
Országos előírások	.708	-.399	.102	-.267
Kisebbségi javaslatok	.758	-.507	-.078	-.107
Anyaországi jógyakorlatok	.740	-.349	-.154	-.118
Szülők elvárása	.672	.170	-.163	-.249
Pedagógus digitális tudása	.588	.544	.175	-.034
Digitális eszközök megléte	.621	.415	.207	-.108
Gyerekek teherbírása	.607	.527	.-348	.099
Váltótárs	.478	-.096	.746	.307
Csoport tannyelve	.571	-.146	-.291	.709

Egy következő problémakör, amit vizsgáltunk, hogy az óvodapedagógus számára milyen mértékben volt fontos az óvodások otthoni „tanulási" /tevékenységéről, játékáról való tájékozódás, illetve a javasolt tevékenységek, feladatok megvalósulásának nyomon követése. Eredményeink azt láttatják, hogy igen magas átlagérték mellett – 4,6 – igényelték a pedagógusok, hogy visszajelzést kapjanak arról, miként csapódnak le óvodásaikban a közös élmények és a kis feladatoknak milyen az „utóélete". Persze a tájékozódás sem volt minden esetben egyszerű, az óvodapedagógusoknak meg kellett találniuk ennek legoptimálisabb módjait.

Legtöbb esetben a szülők segítségével nyertek ilyenszerűen visszajelzéseket, akik dokumentálták a gyerek tevékenykedését vagy alkotásának folyamatát/eredményét és ezt eljuttatták a pedagógushoz. Viszonylag magas átlagérték mellett (3,1) jelent meg az is, hogy a gyerekekkel az online találkozásokon visszatértek az informálisan kivitelezett tevékenységekre, de ez szignifikánsan alacsonyabb ($t = -11.4779$; $p < .00001$) az előző tájékozódási módhoz képest. Ugyanakkor voltak olyan óvodapedagógusok is, akik a jelenléti találkozáskor is fontosnak tartották, hogy reflektáljanak az elvégzett tevékenységekre.

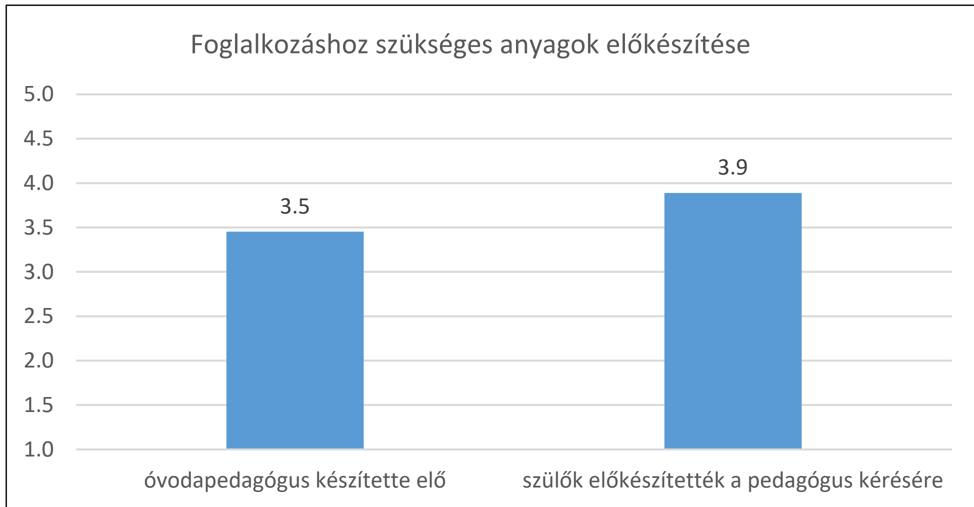
Meg kell jegyeznünk, hogy voltak olyan pedagógusok is (25,3%), akik csak ebben a formában kaptak visszajelzést az elküldött anyagok, feladatok „sorsáról". Itt felmerül az a kérdés, hogy visszajelzés hiányában mennyit veszített fejlesztő értékéből a megvalósított tevékenység.



22. ábra: Az óvodások otthoni „tanulási" tevékenységéről való tájékozódás módjai (N=423)

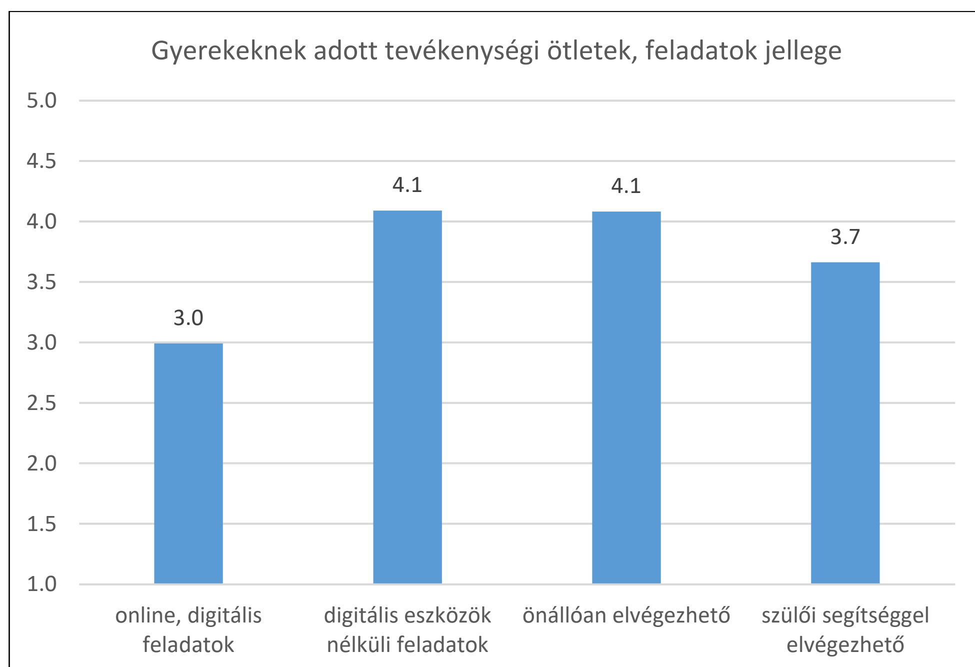
Az online tanulási környezetben kivitelezett tevékenységek is szükségessé tették a didaktikai eszközök meglétét, különösen, amennyiben az óvodapedagógus elengedhetetlennek látta, hogy a gyermekek is aktívan bekapcsolódhassak a tevékenységekbe. Sok esetben felmerült a kérdés, hogy ebben milyen mértékben számíthatott az óvodapedagógus a szülők segítségére. A kérdésben szignifikánsan magasabb ($t= -4.3858$, $p < .00001$) átlagértéket az a válaszlehetőség kapott (l. 23. ábra), miszerint a szülők a pedagógus kérésre előkészítették az anyagokat (3,9), de gyakori volt az is, amikor az óvodapedagógus gondoskodott az anyagok előkészítéséről és gyerekekhez való eljuttatásáról is (3,5). Érdekes és elgondolkodtató részlete az adatsornak, hogy 95 vizsgálati személy (22,5%) soha nem számíthatott a szülők

segítségére, mindig neki kellett eljuttatnia az anyagokat a gyerekeknek, és 205 (48,5%) olyan, aki minden esetben a számíthatott a szülők együttműködésére. Ez a tapasztalatkülönbség a szülői viszonyulás vonatkozásában minden bizonnyal meghatározta az óvodapedagógus tevékenységi lehetőséget és a járványhelyzetben kivitelezett nevelési tevékenységgel kapcsolatos véleményét is nagymértékben árnyalta.



23. ábra: Az online foglalkozások anyagszükségletének biztosítása (N=423)

Az óvodapedagógusokra nagymértékben (3,9-es átlag) volt jellemző volt az otthonóvodáztatás ideje alatt, hogy az online térben megvalósított foglalkozásokon kívül még adtak feladatokat, tevékenységi ötleteket a gyerekeknek. Ezeknek jellege változó volt a 24. ábra szerint. Leginkább digitális eszközök nélküli feladatokat adtak, és olyanokat, amelyek önállóan is kivitelezhetők a gyerekek számára. Ugyanakkor megjelentek a szülői segítséggel kivitelezhető feladatok is 3,7-es átlagérték mellett. Legkevésbé volt jellemző, hogy online, digitális feladatokat adnak, s ez az attitűd összhangban is van azzal a korábbi szemlélettel, hogy nem láncoljuk teljesen oda az óvodást a képernyők elé.

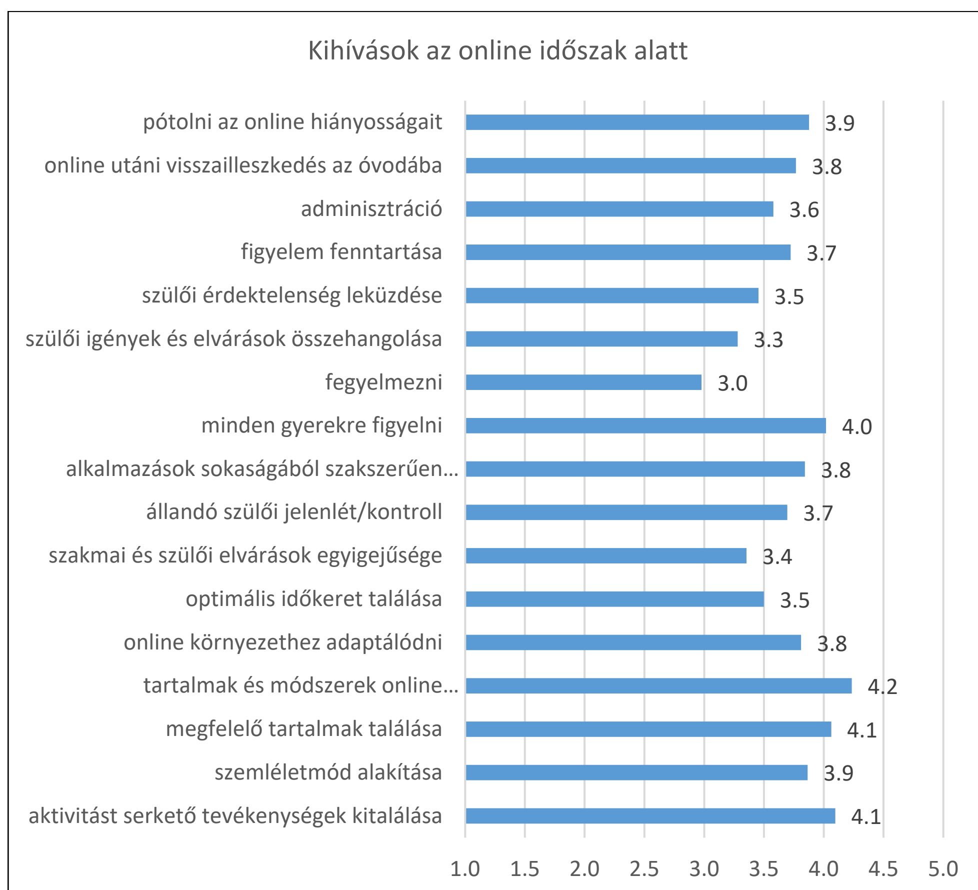


24. ábra: Az otthoni feladatok, tevékenységi ötletek jellege digitális és szociális paraméterek mentén (N=423)

A konkrét tevékenységek, amelyeket a pedagógusok az óvodásokat ajánlottak nagy arányban kis- és nagymozgásokat igénylő jellegűek voltak (*madáretető készítés, hóember építés, magvak válogatása, stb.*), amelyek többnyire kapcsolódtak az online találkozás során feldolgozott anyaghoz és fejlesztési célhoz *(pl. pörgesse meg a kereket és annyit ugorjon, amennyit a szám mutat; menjen ki a természetbe és fedezzen fel minél többet a kártyán szereplő dolgok, élőlények közül; az emberi test témánál kértem, hogy feküdjenek le a földre és kérjék meg a szülőket, testvéreket, hogy rakják körbe kockákkal, majd keljenek fel és figyeljék meg a testük körvonalát stb.).* Olyan pedagógusok is voltak, akik megjelölték a gyereknek, hogy kitől kérhetnek segítséget a megvalósításban, pl. *mézeskalács sütése anyával, szánkózás apával, stb.)*

Az online oktatás alatt számtalan kihívással szembesültek az óvodapedagógusok. Legnagyobbként a módszertani jellegűeket élték

meg, ami érthető, hiszen ilyen környezetben gyerekekkel foglalkozni, őket fejleszteni nem voltak felkészítve, felkészülve. Így érthető, hogy a legtöbb fejtörést a tartalmaknak és módszereknek az online környezethez történő adaptálása, az online környezetben is feldolgozható tartalmak találása, az aktivitást serkentő tevékenységek kitalálása és a minden gyermekre való odafigyelés jelentette, melyek mind 4 feletti átlagértéket nyertek. A didaktikai és módszertani jellegű kihívások mellett azonban más nehézségekkel is szembesültek a gyakorló óvodapedagógusok, amelyek az alkalmazkodó képességet nagy mértékben próbára tették: az online környezethez alkalmazkodni (3,8), megszokni az állandó szülői jelenlétet és kontrollt (3,7), figyelembe venni az egyidejűleg érkező különböző igényeket a szülők részéről (3,3), kitalálni az optimális időkereteket (3,5), stb. Ugyanakkor volt, akinek a kihívást a szülői viszonyulásmód jelentette, vagy az érdektelenség leküzdése vagy a szakmaiaknak olykor ellentmondó elvárások kezelése formájában (3,5; 3,3). Szembetűnő az is az eredményekben, hogy mivel sok döntést az óvodapedagógushoz hozhatott meg azzal kapcsolatosan, hogy miként jár el a járvány ideje alatt óvodai nevelés megvalósításában, akár az információk és lehetőségek közüli válogatás és döntés is kihívásként jelent meg (pl. szemléletmód alakítása: 3,9; alkalmazások sokaságából szakszerűen válogatni: 3,8). Olyan óvodapedagógusok is voltak, akik a bezárt óvodák utáni találkozásokkor tapasztaltak nagy kihívást a hiányosságok pótlásában (3,9) vagy a gyermekek be- és visszaillesztése folyamatában (3,8). Ami a 25. diagram alapján még szembeötlő, hogy minden kihívás alternatíva a magas, nagyon magas mezőnyben helyezkedik el, ami jelzi, hogy valóban nehézségekkel terhelt volt ez az időszak az óvodapedagógusok számára, melyben a kreativitás, szakmai tudatosság és nyitottság nélkül az új nevelési környezethez való hatékony adaptáció szinte lehetetlennek bizonyult.



25. ábra: Az online tanulási környezet kihívásai az óvodapedagógus számára (N=423)

A járvány miatti bezártság időszakában az oktatásban érintettek pozitív és negatív élményeket is megéltek. Az óvodapedagógusok 3,6-os átlagértékkel ragadták meg a pozitív élményeket, míg a negatívakat, a csalódásokat 2,6-os átlagértékkel írták le. Ezeknek az adatoknak az értelmezése arra enged következtetni egyrészt, hogy többnyire nagyobb mértékben éltek meg pozitív élményeket tapasztalatokat, a negatívakat inkább átlagoshoz közelítőnek gondolják. Másrészt a pedagógiai optimizmus tükröződését véljük felfedezni abban, hogy az óvodapedagógusok inkább a pozitív élmények mentén keretezik ezt az időszakot, minthogy a két adatsor között egyértelmű statisztikailag szignifikáns különbség van (t= 10.63752; p < .00001).

Az online térben a tevékenységek konkrét kivitelezése nagyon változatos formákat öltött. Sok pedagógus arról számolt be nyitott kérdésre adott válaszban, hogy igyekezett a klasszikus óvodai foglalkozások szerkezetét követni sűrített változatban. Ennek megfelelően pl. az egyik óvónő így fogalmaz: ... *felkeltetem a gyerekek érdeklődését, bejelentettem a témát, bemutattam a mintamukát, bemutattam, hogy végezzék el, hagytam, hogy dolgozzanak, kiértékeltük, megdicsértem őket*; vagy ... *kezdetben a gyerekek elmesélték az előző napi élményeiket, majd megbeszéltük az évszakot, a jellemzőit, az időjárást. Integráltam két tapasztalati területet, mozogtunk kicsi együtt. Helye volt a napi mesélésnek is*; egy másik vizsgálati személy így írja le: *reggeli találkozó- mozgás, beszélgetés, a napi téma bejelentése, mese hallgatás, megfigyelés az adott dologról, éneklés, román nyelven megnevezés, számolás, különböző játékok lebonyolítása*, stb. Érzékelhető a válaszokból, hogy az óvodapedagógusok számára fontos volt olyan támpontok megragadása, amelyek hatékonyságát a jelenléti oktatásban is megtapasztalták, mint például az élmények meghallgatása, a tevékenységek integrálása, a közös mese vagy játék. *Minden alkalommal készültünk hangulatkeltéssel, akárcsak az óvodában. Az új tananyag feldolgozása során próbáltunk minél színesebb és érdekesebb szemléltető eszközöket használni. Fontos volt, hogy játékos és dinamikus legyen a foglalkozás, hiszen valamilyen szinten korlátozva voltunk. Ha sikerült felkelteni a gyerekek érdeklődését, utána nem volt gond. Az első 10 perc után jellemzően a gyerekek ügyesen egyedül kikapcsolták a mikrofonjukat, majd a tevékenység végén ismét hallhatták egymást, elmondhatták véleményüket az adott tevékenységről*. Ez a válasz arról is tanúskodik, hogy a foglalkozások kivitelezése nem volt zökkenőmentes, itt is egy közös tanulási időszaknak kellett eltelnie, amíg óvodás és pedagógus egyaránt ráéreztek az új környezetben zajló tevékenység kivitelezhetőségére és élményszerűvé tételének zálogára. Összességében tapasztaljuk az óvodapedagógusok válaszaiban a megszokotthoz való ragaszkodást. Mivel kifejezetten megvalósítási ajánlásokat nem kaptak a gyakorló pedagógusok, érthető, hogy az új

nevelési környezetben a saját meglévő gyakorlati tudásuk és tapasztalataik lenyomatai, ezek adaptálási kísérletei köszönnek vissza, és nem egy környezeti jellemzőkhöz szakszerűen hozzáigazított nevelési gyakorlat.

Az óvodapedagógusok számára a legnagyobb örömet és sikerélményt a gyermekek lelkesedése és tevékenységekbe való bekapcsolódása jelentette (*Az egyik tevékenység annyira tetszett nekik, hogy nem akartak kilépni a megbeszélésből. Jó volt látni a gyerekeket, hallani a hangjukat. Nagyon tetszett a gyerekek lelkesedése. Ahhoz képest mennyire kicsik még, nagyon érdeklődőek, fegyelmezettek voltak, úgy a gyerekek, mint a felnőtt segítőik.),* de ugyanilyen hatást váltott ki az is, amikor pozitív visszajelzéseket kaptak a szülőktől vagy az óvodásoktól *(A gyerekek visszajelzései, a szülők hálája, hogy nem hagytam magukra a gyerekeket és nemcsak anyagot küldözgettem!).* Mások azt emelték ki sikerélményként, amikor sikerült olyan online tananyagot önállóan létrehozni, amelyet örömmel fogadtak a gyermekek (*Miután megnéztek a youtube-ra feltöltött meséimet sokan felhívtak telefonon, hogy csodálatos volt és még kérnek ilyen meséket*).

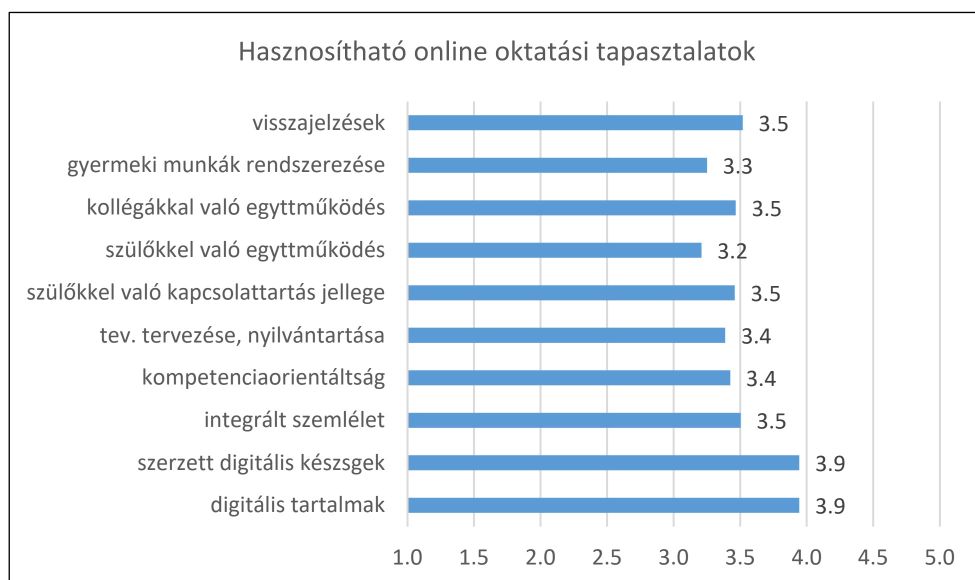
Természetesen negatív élmények is születtek, csalódásban is volt részük a pedagógusoknak az online nevelési próbálkozások ideje alatt. Az óvodapedagógusok számára a legnehezebb a szülői érdektelenség (*Számunkra negatív élményt jelentett, hogy a szülők nagyrésze érdektelen volt!),* az óvodapedagógusi munka megbecsülésének elmaradása (*a kiadott feladatlapokkal tüzet gyújtottak*), az együttműködésre való hajlandóság hiánya jelentette, ennek minden következményével, mint például a kamera előtti nem megfelelő viselkedése a gyereknek és a szülői segítség elmaradása (*A gyerekek gyakran ettek, ittak tevékenység alatt és mikor említettem hogy ezt nem lehet, a következő nap is ez folytatódott annak ellenére , hogy a szülő is ott volt a gyerek mellett.*), a szülői visszajelzések elmaradása (*A karácsonyi ünnepekhez közeledve egyre kevesebb visszajelzést kaptunk a szülőktől. Pedig nagyon érdekes tevékenységekkel készültünk...),* esetleg a

gyerekek motiválatlansága a tevékenységekbe való bekapcsolódásra (*Ha kevesen vettek rész az online tevékenységen nagyon csalódott voltam, hiszen rengeteg készülődés volt egy-egy találkozás előtt*.). Ezen helyzetek mellett olyanok is csalódásforrások voltak, amelyek a pedagógus felkészülésén nem múltak, mégis ellehetetlenítették a foglalkozást, mint például a digitális eszköz vagy az Internet hiánya vagy szakadozása (*A csoportom 70 %-ának nem voltak megfelelő eszközeik, ha egy telefon volt is a házban azt az iskolás gyerek használta*.), a szülők digitális tudásának szerény volta (amihez gyakran nem megfelelő attitűd is társult – *amikor a szülő felhív, hogy nincs ideje a gyerekkel „játszadozni"),* de akár az a helyzet is, ha egy szülő negatívan értékelte más gyermekének a munkáját. A csalódások a szakmai segítség hiányára is visszavezethetőek adott esetekben: *Nem kaptam semmilyen útmutatót azzal kapcsolatban, hogyan is kell online ovit megszervezni...*

Az online tanulási környezetben zajló fejlesztés ideje alatt szerzett szakmai tapasztalatokat 3,5-ös átlaggal nagymértékben hasznosíthatónak látják az óvodapedagógusok. Ebben is visszaköszön a pozitív keretezés, hiszen sokan felismerik a tanulási lehetőséget ebben az új szakmai helyzetben. „A közösségben folyó tanulások ilyen csomósodásai közepette pattannak ki olyan új válaszok a kihívásokra, amelyek a kihívások lecsengésével is itt maradnak velünk, és megváltoztatják az életünket. Ezeket az újításokat innovációknak nevezzük, és hogy megkülönböztessük a felülről kezdeményezett reformoktól, ezeket társadalmi innovációknak nevezzük" (Forray-Kozma, 2021, 46). Az óvodapedagógusok részéről az oktatási innovációkat egyértelműen megtapasztaltuk, és az is körvonalazódott, hogy mi az, ami „marad", azaz hasznosul a későbbi tevékenységek folyamán.

A 26. ábra szerint a leginkább hasznosítható tudást a jelenléti nevelés keretei között a megismert digitális tartalmakban látják, illetve úgy gondolják, hogy a szerzett digitális készségek a továbbiakban is megkönnyíthetik a szakmai tevékenységüket is (3,9; 3,9). A távóvoda

tapasztalata ugyanakkor megerősítette és/vagy tudatosította az óvodapedagógusokban a partnerekkel (szülőkkel, kollégákkal) való együttműködés fontosságát (3,2; 3,5) és rávilágított ennek változatos alternatív lehetőségeire is. Adminisztratív szempontból a gyermeki munkák nyilvántartása, a tevékenységek tervezése szintén egy fontos és jól hasznosítható tapasztalat (3,3; 3,4). Úgy tapasztaltuk, hogy ezen időszak által teremtett kényszerhelyzet, az online térben történő tervezés viszonylag szűkre szabott keretei közötti videóchates találkozások segítették a pedagógusokat az integrált és kompetenciaorientált szemlélet elfogadásában, a megvalósítás lehetőségeinek a megtapasztalásában (3,4; 3,5), ami a későbbiekben talán az új koragyermekkori nevelési curriculum alkalmazásában is facilitáló hatású lehet.



26. ábra: A jelenléti nevelésben hasznosítható online oktatási tapasztalatok (N=423)

A nyitott kérdésekre adott válaszokban az tükröződik, hogy a hasznosítható tudás egy része didaktikai jellegű, de ugyanakkor szemléletmódbeli elemek tudatosítását is hozta ez az időszak. Didaktikai jelleggel leginkább az oktatási tartalmak bő választékát, az ebből a szempontból felhasználható internetes portálokat továbbra is szeretnék

használni. A szakmai anyagok szervezése, az adminisztráció megkönnyítésével kapcsolatos ötleteket is igen értékesnek találták. *Azóta is Padletbe csoportosítom témánként az anyagokat; Didaktikai anyagok rendszerezésében való jártasság*. Ugyanakkor a szakmai együttműködés lehetőségeinek a tárházával a továbbiakban is szívesen élnének a pedagógusok (*Szakmai csoportokban való részvétel, szakmai információk áramlása; online továbbképzések, konferenciák: közvetlen, gyors és hatékony kommunikáció szülők, pedagógusok, munkatársak között.)* A hasznosítható elemeket a személyes életére vonatkoztatva is megtapasztalhatta az óvodapedagógusok nagy része. Volt olyan, aki a kapcsolati tőke felértékelődését szeretné átmenekíteni a jelenléti oktatás idejére: *Őszintén, a kolléganőmmel még szorosabb lett a kapcsolatunk. Még jobban összekovácsolódtunk*. Nagy tanulságos tapasztalat volt a saját korlátok leküzdése is: *Nem gondoltam volna, hogy képes leszek ilyen teljesítményre*. A szemléletmódbeli tudatosodást tömören összefoglalja az egyik válaszadó: *empátia, együttműködés fontossága, egymásra való odafigyelés megerősödése*.

Forray és Kozma (2021) szerint a Covid 19 járványhelyzet alatti társadalmi magatartások mentén négy nagyobb csoport alakítható ki: lojalitás, agresszivitás, aktivitás és innovativitás. Az oktatásban érintettek/ dolgozók (pedagógusok, szülők, diákság) a legnyilvánvalóbban az innovatívak csoportjába sorolhatók. „Őket a járvány fenyegetése egyenesen aktivizálta: innovatív megoldásaik napról napra izgalmasabbakká váltak." (Forray, Kozma, 2021, 41). Vizsgálatunkban az oktatásban érintettek egy sajátos csoportját, az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatát vettük górcső alá, mintegy rámutatva azokra a sokszínű megoldási alternatívákra, amelyek ebben a különleges tanulási környezetben születtek, egy olyan korosztály fejlesztése kapcsán, akik digitális eszközökhöz való viszonyulásának szemlélete nagyon széles skálán mozog (a teljesen elzárkózóktól a meghatározott keretek között

fenntartások nélküli alkalmazást szorgalmazókig), miközben az érintettek vonzódása ezen eszközökhöz igen erőteljes. E korosztály esetében az innovációnak nem csupán arra kellett vonatkoznia, hogy milyen platformon dolgozzon együtt a gyerekkel vagy milyen alkalmazásokat használjon, miként adaptáljon bizonyos tartalmakat és feldolgozási módokat az online térhez, hanem ezek mellett a digitális diéta minden apró szegmensének az érvényesítése is fontos szempont kellett, hogy legyen, különösen az időkeretek és tartalmak tekintetében.

Eredményeink azzal szembesítettek, hogy az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatában az otthonra küldött fejlesztő tevékenységek váltak leginkább dominánssá, de az online tér biztosította lehetőségeket is igen kreatívan használták fel a célmegvalósításra. Az aktivitás mértékében, az online oktatás „bevállalásában" nem csupán a technikai feltételeknek és digitális tudásnak volt meghatározó szerepe, hanem a pedagógus szemléletmódja is erőteljesen befolyásolta ezt. A felhasznált platformok esetében érződik, hogy központi támogatásként az őszi bezárás rendjén a Google Meet került előtérbe, ugyanakkor az alkalmazások vonatkozásában inkább a szemléltetés célját szolgálók dominálnak. Az innovatív szemlélet azonban megmutatkozik abban, hogy más, életkorral összeegyeztethető, egyidejű aktivitást és interaktivitást biztosító alkalmazások is felbukkantak. Az óvodapedagógusoknak ugyanakkor sok kihívással, és a sikerélmények mellett (amit elsősorban a gyermekektől és a szülőktől kapott visszajelzések jelentettek) sok csalódással is szembe kellett nézniük. A kihívások sorában a tartalmi és módszertani adaptáció, a minden óvodásra való odafigyelés, a gyermekek tevékenységben tartása a legerőteljesebb. A csalódások nagyobb része a szülőkkel való együttműködés hiányosságaiból, a befektetett munka és energia megbecsülésének hiányából adódott elsősorban, de a kevés gyermek bekapcsolódása az online találkozásokba szintén keserű szájízt hagyott a pedagógusokban. Mindenképpen megemlítendő az a szomorú eredmény

is, hogy az óvodapedagógusok 25%-a az óvodásaiknak kevesebb mint negyedét tudta elérni.

Összességében azt találtuk, hogy az óvodapedagógusok nagyobb része viszonyult nyitottan a megoldási lehetőségek kereséséhez és a helyzethez való adaptáció legoptimálisabb módjait érvényesítették. A hasznosítható online tapasztalatok magas átlagértékei ugyanakkor sugallják, hogy tanulási időszakként is keretezték az online nevelés kényszerét, megragadva azokat a megvalósítási vagy akár szemléleti elemeket, amelyek tovább vihetők a jelenléti oktatásba.

3.2. Koragyermekkori nevelési curriculum és otthonóvodáztatás[5]

A járványhelyzet miatt óvodabezárások időszakában megvalósuló fejlesztő-nevelő tevékenység formai elemei mellett, amelyeket a fentiekben láttattunk, fontosnak találjuk annak megvilágítását, hogy a 2019-ben hatályba lépett és az alkalmazásban éppen csak elindított koragyermekkori nevelési curriculum érvényesülésének milyen gyakorlati esélyei adódtak ebben a sajátos nevelési környezetben, illetve a hivatalos oktatáspolitikai dokumentum előírásainak érvényesítésére milyen törekvésekkel, késztetésekkel, illetve jógyakorlatokkal találkozhatunk.

Úgy véljük, hogy az óvodapedagógusok nagy többsége igényelte az útbaigazítást, támogatást a szemléletmód formálása és a gyakorlati kivitelezés dimenziójában egyaránt az óvodabezárás ideje alatt. Egyes óvodai nevelési szakértők szerint az óvodapedagógusok megfelelő segítséget kaptak az országos előírások révén, útmutatók, módszertani segédanyagok formájában:

---

[5] A fejezetben bemutatott eredmények az alábbi tudományos folyóiratban jelentek meg magyar nyelven: Barabási T. – Stark G. (2021). A curriculum előírásainak érvényesítése az otthonóvodáztatás időszakában. *PedActa*, 11(2), 1-14. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/

...A tanügyminisztérium különböző útmutatókat, módszertani útmutatókat állított össze, amelyet közé is tett a Minisztérium honlapján, az educatiacontinua.edu.ro oldalon, ahol megtekinthetők, és ezek olyan módszertani útmutatók, melyek segítenek a mindennapi tevékenységek során... Ezekben a módszertani útmutatókban konkrétan le van írva a különböző forgatókönyvek szerinti oktatás... A Minisztérium részéről nagyon praktikusnak és nagyon használhatónak tartottam. (1. alany)

A szakértők kissé borúlátóbb csapata szerint léteztek ugyan megfelelő előírások, de ezeket az óvodapedagógusok nem tanulmányozták, nem alkalmazták:

„Ghid" az volt iskolára is, minden tantárgyra volt, de például azt sem használják a pedagógusok. Ajánlottam, hát kíváncsi vagyok, hogy hányan nézték meg. (4. alany)

A kritikusabb óvodai nevelési szakértők szerint az előírások, javaslatok túl általánosak, nincsenek specifikusan kidolgozva és adaptálva az óvodai oktatás és az óvodás korosztály számára:

Hát nagyon a Minisztérium pont az óvodásokra annyira nem figyelt. Eléggé általánosak voltak ezek a megjegyzések, ajánlások. Kevés helyen jelent meg az, hogy az óvodai foglalkozásokat illetően ezek hogyan valósuljanak meg. Tehát túl kevés volt ebben az első periódusban. (10. alany)

A szakértők egy szűkebb rétege szerint nem jutott el mindenhová a szakértői javaslat, iránymutatás ebben az időszakban:

Itt legalábbis mi nem kaptunk semmit. Volt is egy pár hét, amikor várakoztunk nem tudtuk, hogy mit csináljunk, a szülőkkel beszéltünk, tanácsokat adtunk, nekik is mondtuk, hogy még egy kicsit kell várnunk, mert nem tudtuk, hogy mi lesz.... Tehát semmi tanácsadás, semmi javaslat, semmi nem volt.... Aztán úgy április folyamán kaptunk egy kicsi útbaigazítást, arról, hogy hogy írjuk körülbelül a munkaterveket… (2. alany)

Megállapíthatjuk, hogy az óvodapedagógusok nagyobb mértékű iránymutatást, támogatást vártak volna ebben az időszakban, ez egybecseng Bakonyi, Kosztel és Villányi (2020) vizsgálataival is,

miszerint az óvodapedagógusok többsége nem kapott központi segítséget, és többet várt volna az óvodavezetőtől is.

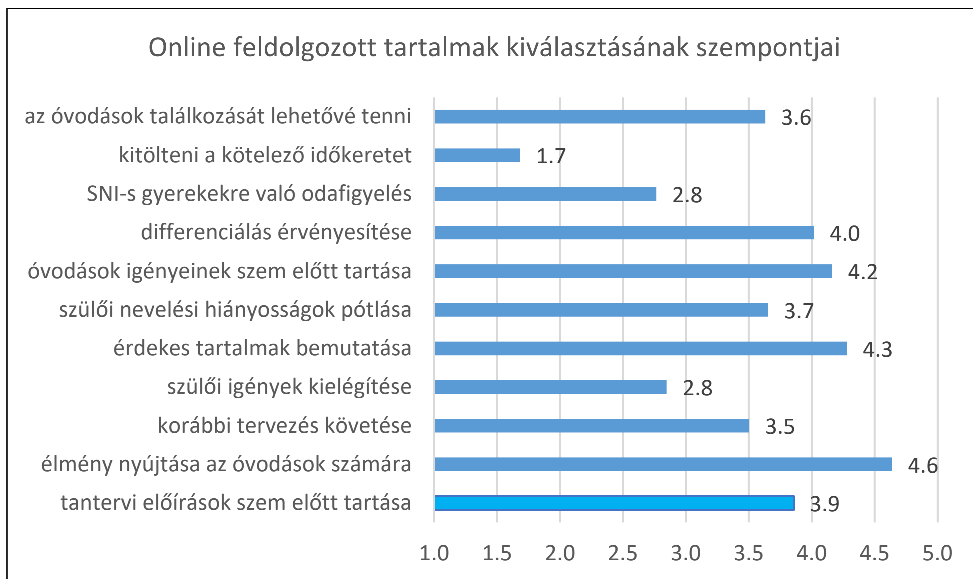
A 2020 őszén kiadott minisztériumi útmutató értelmében „a tevékenységek tervezése a curriculum elvárásaival összhangban történik” (MEC, 2020, 15). Az óvodai nevelési szakértők szemszögéből nézve az online oktatás időszakában is a curriculum és a tervezés maradt az alap. A szakértői interjúkból kirajzolódik, hogy az online tartalmak kiválasztásában kiemelkedik a curriculum előíró-szabályozó jellege. Az interjúkból kiemelt szemelvények alátámasztják, hogy mind a tervezésben, mind a tevékenységek megvalósításában az óvodapedagógusok előtérbe helyezték a curriculumot, illetve ennek alapján kidolgozott munkatervüket:

> *...ezekben az útmutatókban is a curriculum volt az alap, tehát olyan tevékenységek, modellek vannak ezekben a módszertani útmutatókban, amelyek konkrétan egy heti tervezést lebontanak, az új kritériumoknak és rendelkezéseknek megfelelően, ezért a curriculum mindenképpen az alap volt... Úgy gondolom, hogy a curriculumot nem lehetett félretenni. (1. alany)*
>
> *Tehát próbáltuk a tantervünket, amit ugye tanév elején leszögeztünk, próbáltuk követni, mondhatom, hogy 95%-ban ez sikerült. (8. alany)*
>
> *Ajánlás volt, ... hogy bármilyen tevékenységet, amikor bejelentkeznek élőben vagy ők küldenek bármit, akkor ne az legyen, hogy nekem valami tetszik.... és hogy az mutatós, hanem azt kövessük, hogy mi a célunk, mi a fejlesztés. (4. alany)*
>
> *De igen, én próbáltam, hogy az évi tananyagbeosztás szerint a heti témákat mindig közöltem, és közöltük, szerintem a kolleganők is a szülőkkel mindig mielőtt küldtük az anyagot egy kis utasítást is írtunk, és próbáltuk átadni, hogy miről is szól az óvoda... (3. alany)*
>
> *Nyilván követnünk kellett az éves tervezésünket és azon belül mindenki nagyon tudta azt, hogy hol tart és mit szeretne... (12. alany)*

Az óvodai nevelési szakértők által megrajzolt kép hasonlóságot mutat Bakonyi, Kosztel és Villányi (2020) vizsgálatával, miszerint az óvodapedagógusok többsége tartotta a tervezett tematikát, viszont rugalmasan kezelte azt.

A 27. ábra szerint az oktatási tartalmak kiválasztásakor a koragyermekkori curriculum előírásai 3,9-es átlaggal érvényesültek (1-5-

ig terjedő skálán), ami azt jelzi, hogy az óvodapedagógusok tudatosan viszonylag nagy mértékben törekedtek a felkínált tevékenységek megvalósításának folyamatában szem előtt tartani a hivatalos előírásokat. Amennyiben azonban az ábrát alaposan megvizsgáljuk, látható, hogy a tartalmak kiválasztásában számos más szempontot, nagy „előszeretettel" tartottak szem előtt a gyakorló pedagógusok, illetve, mindenképpen a curriculum elé helyezték. Ilyen például az érdekesség és élményszerűség az óvodások számára (4.3; 4.6), az óvodások igényeinek érvényesülése (4.2), ami akár differenciálási törekvések megvalósulását is lehetővé tette (4.0). Ez az eredmény azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok mindenképpen az óvodásaik „elvárásait" a curriculum kívánalmai elé helyezték az oktatási tartalmak kiválasztásakor. A két szempont átlagértéke közötti különbség statisztikailag is szignifikáns ($t=-4.54339$; $p<0.00001$). Ez az eredmény azt mutatja, hogy a curriculum elvárásának érvényesítése erős igény az óvodapedagógusok körben, de nyilván a tartalmak kiválasztásában és tevékenységek lebonyolításában is szem előtt kellett tartani az online környezet kínálta sajátos helyzeti tényezőket is. Bakonyi, Kosztel és Villányi (2020) szintén azt találták vizsgálataikban, hogy a curriculumon az óvodapedagógusok többsége változtatott keveset, hogy megfeleljen az „online-nak". Ugyanakkor az is szembetűnő viszont, hogy bár a szülői elvárások olykor igen erőteljesen meghatározták a pedagógusok döntéseit, az eredmények a szakmai tudatosságot hangsúlyozzák, hiszen a szülői igények kielégítése szignifikánsan alacsonyabb átlagértékű, mint a curriculum elvárásainak érvényesítése ($t=12.26508$; $p< 0.00001$). Az eredmények jelzik azt is, hogy a differenciálási törekvések jelentőségének tudatosítása ellenére az SNI-s gyerekekre való odafigyelés mértéke viszonylag alacsony volt a tartalmak tervezése során.



27. ábra: A curriculum az otthonóvodáztatási tartalmak kiválasztási szempontjainak sorában (N=423)

Ennek a kérdésnek a megítélése alapján öt pedagógustípust azonosítottunk faktorelemzés segítségével, melyeket a 8. táblázattal szemléltetünk.

Az első csoportba a *gyermek- és élményközpontú* pedagógusok tartoznak, akik a tartalmak kiválasztásában legfontosabb szempontként a tartalmak érdekességét és élményszerűségét jelölték, ugyanakkor hangsúlyos számukra az óvodások igényeinek szem előtt tartása, valamint az esetleges szülői nevelési hiányosságok kompenzálása is. Az ebbe a csoportba tartozók egyáltalán nem gondolkodnak a kötelező időkeretek kitöltésében. A *curriculum és tervezésközpontúak* a tantervi előírásokat és a saját korábbi tervezésüket látják fontosnak. A *differenciálásközpontúak* elsősorban arra törekedtek, hogy az óvodások fejlesztési igényei mentén szervezzék az online tevékenységeket, külön figyelve a sajátos nevelési igényű gyerekekre is (és ezt elsősorban szakmai elköteleződésből teszik és nem a szülői elvárásokhoz való igazodás okán). Az *elvárásközpontúnak* elnevezett csoport számára – amint a név is mutatja – az elvárások orientáló jellege kiemelkedő: egyrészt a

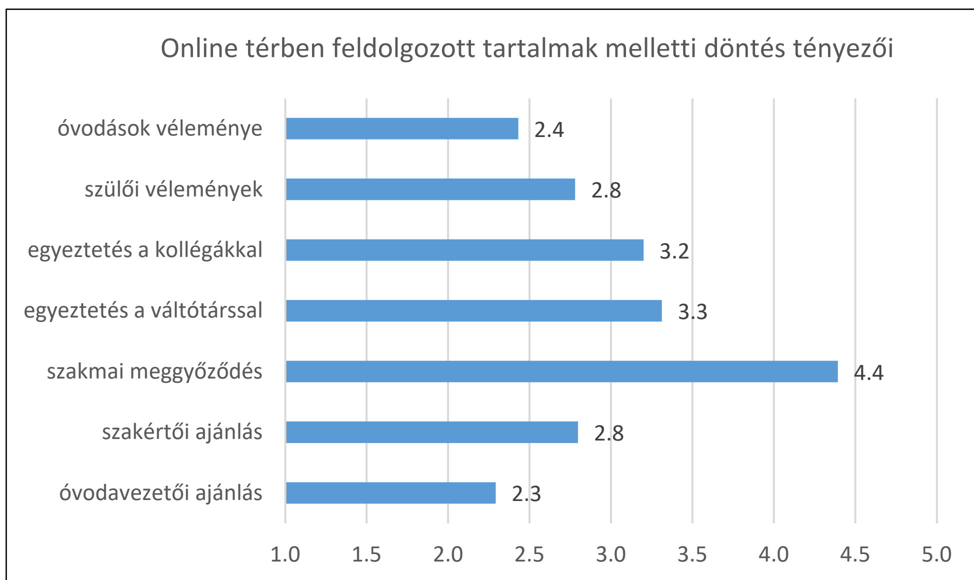
szülők által közvetített igények, de akár a felettesek által előírtak a meghatározóak. Ugyanakkor az óvodások igényeinek szem előtt tartása vagy az élménynyújtási törekvés egyáltalán nem jellemzi őket. A *közösségközpontúak* leginkább arra törekedtek, hogy találkozási alkalmakat biztosítsanak az óvodások számára, függetlenül attól, hogy a tantervi előírásokat vagy a szülői igényeket szem előtt tartanák.

8. táblázat: Pedagógustípusok az online oktatási tartalmak kiválasztásának szempontjai mentén (Főkomponenselemzés, Varimax, KMO=0.876; CM=75.7%)

	PEDAGÓGUSTÍPUSOK				
	1. Gyermek- és élmény-központú	**2. Curriculum-központú**	**3. Differenciálás-központú**	**4. Elvárás-központú**	**5. Közösség-központú**
Érdekes tartalmak bemutatása	.836	.093	.117	.074	.085
Élmény nyújtása az óvodások számára	.697	.346	.224	-.159	.206
Óvodások igényeinek szem előtt tartása	.668	.210	.312	-.007	.268
Szülői nevelési hiányosságok pótlása	.654	.117	.264	.291	.160
Korábbi tervezés követése	.161	.860	.010	.119	.146
Tantervi előírások szem előtt tartása	.232	.773	.283	.120	-.048
SNI-s gyerekekre való odafigyelés	.191	.067	.823	.312	.008
Differenciálás érvényesítése	.394	.264	.703	-.044	.206
Kötelező időkeret kitöltése	-.030	.094	.200	.855	.152
Szülői igények kielégítése	.543	.282	-.006	.581	-.182
Óvodások találkozását lehetővé tenni	.270	.078	.103	.100	.902

A konkrét tartalmak és alkalmazások kiválasztásában a pedagógus szakmai meggyőződése volt a meghatározó (magas, 4,4-es átlagérték mellett) – amiben a fentebb bemutatott szempontok kerültek különböző mértékben előtérbe. Minden más döntést befolyásoló tényező lényegesen alacsonyabb szinten érvényesült. Szerepet játszott még a

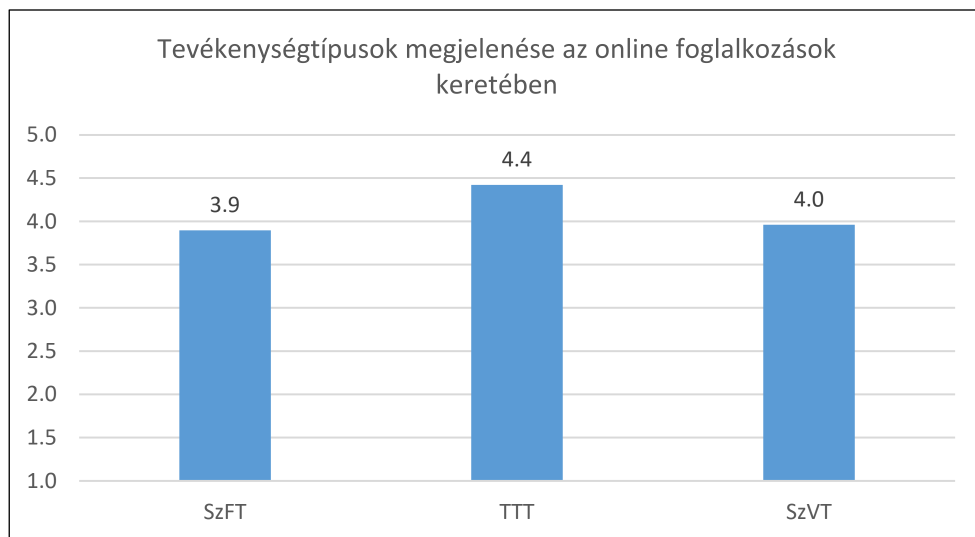
váltótársak és a kollégák véleménye, de szignifikánsan kisebb befolyásoló erővel bírt (t=10.99861; p<0.00001). Ami meglepő, hogy az óvodavezetői, illetve szakértői ajánlás viszonylag kis szerepet játszott a döntésben, olyannyira, hogy a szülői vélemények és a szakértői ajánlások azonos mértékben voltak fontosak. Felmerül az a kérdés is, hogy voltak-e konkrét szakértői ajánlások, amelyeket célszerű lett volna figyelembe venni, vagy ezek hiánya miatt is alacsonyabb az átlagérték. Az óvodások véleményének figyelembevételére is csak kis mértékben volt igénye az óvodapedagógusoknak (lásd 28. ábrát).



28. ábra: Az online feldolgozásra kiválasztott tartalmak választását befolyásoló tényezők (N=423)

Amint az elméleti felvezetésben olvashattuk, a Koragyermekkori nevelés curriculuma három nagy tevékenységtípus megvalósulását írja elő: tapasztalati terület szerinti tevékenységeket (TTT), szabadon választott tevékenységek és játékokat (SZVT), valamint a személyes fejlődést célzó tevékenységeket (SZFT). A vizsgálati személyek válaszai azt mutatják a 29. ábrán, hogy erős törekvés mutatkozott ugyan mindhárom tevékenységtípus érvényesítésére, mégis a TTT

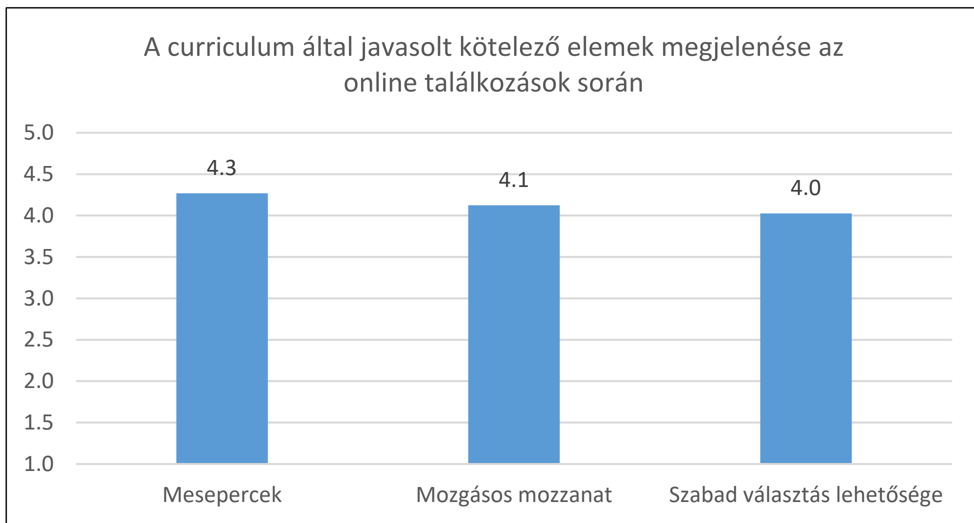
szignifikánsan előtérbe került a másik két tevékenységtípushoz képest (t= 6.83839; p< 0.00001). Ez azt jelzi, hogy az óvodapedagógusok ugyan látták, érezték, hogy az óvodásokkal való találkozás során fontos a közös játék, a rutinok alakítása, a személyes fejlődés biztosítása (amely hasonló szintű odafigyelést kapott), mégis a tanulási tapasztalatok biztosítására erőteljesebben odafigyeltek.



29. ábra: Tevékenységtípusok az online óvodában(N=423)

A Koragyermekkori nevelés curriculumában találkozunk három olyan ajánlással, amely az óvodások nevelési folyamatában napi rendszerességgel megvalósítandók. Kérdésként merült fel, hogy az online találkozások alatt milyen mértékben sikerült ezeket a kötelező elemeket érvényesíteni. Itt is nagyfokú tudatosságot és curriculumhoz való igazodási törekvést vélünk felfedezni, abban, hogy mindhárom elem esetében viszonylag magas átlagértékeket kaptunk. Az is egyértelművé lett a 30. ábra alapján, hogy a meseélmény nyújtására való odafigyelés volt a legerőteljesebb (4.3), felismerve a mese jelentőségét az óvodáskorúak életében. Ugyanakkor meglepő, hogy a mozgásos mozzanat biztosítása – ami nem egyszerű a videochat felületeken – szintén egészen magas értéket kapott (4.1). Azt is pontosították a

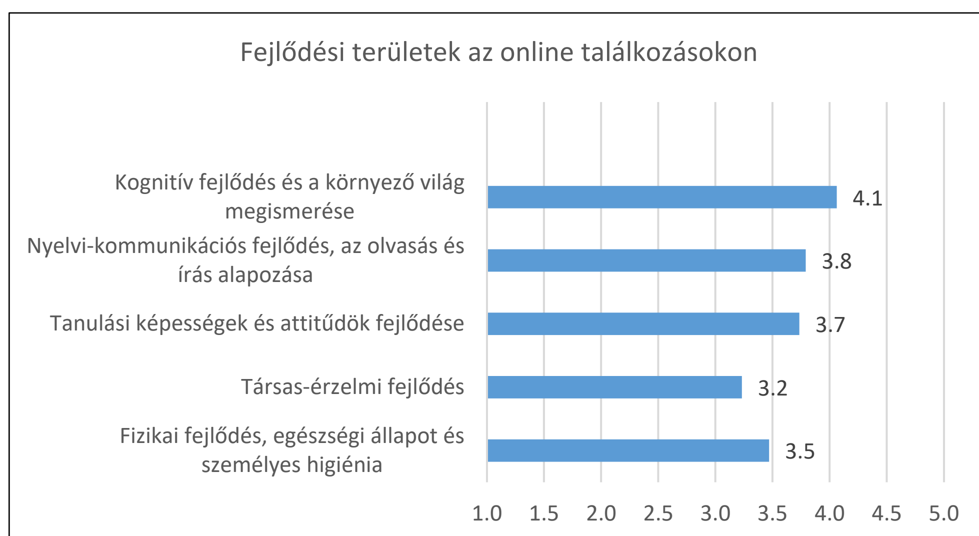
vizsgálati személyek közül többen, hogy ezt a „kiadott" napi feladatokban tudták inkább érvényesíteni, nem feltétlenül a képernyők előtt találkozások során. A mesepercek biztosítása azonban szignifikánsan magasabbnak bizonyult, mint a szabad választás lehetőségének felkínálásra való odafigyelés ($t= 3.23188$; $p=0.000639$; $p<0.05$).



30. ábra: A kötelező curriculáris elemek az online találkozások során (N=423)

A 2019-es koragyermekkori nevelés curriculuma a fejlődési területek, fejlődési dimenziók és viselkedésmutatók tengelyére épül, és a fókuszt a tapasztalati területekről áthelyezi a fejlődési területekre; a tantervi előírásokat a fejlődési területek mentén határozza meg, szakítva a korábbi tantervi hagyománnyal, mely a tapasztalati területek szintjén fogalmazta meg ezeket az elvárásokat. Az aktuális curriculum nem választja szét az egyes tanulási tevékenységek révén kialakítandó elvárt viselkedésformákat, holisztikusan fogalmazza meg ezeket a fejlődési területek és dimenziók vetületében, ezek konkretizálása a tanulási tevékenységek tervezése során az óvodapedagógus feladata. Az oktató-nevelő munka tervezésekor a pedagógus a *fejlődési területekből* kiindulva kiválasztja a *fejlődés dimenzióit*, majd ezekhez illeszti azokat *viselkedésformákat* a korcsoportok szerint, amelyeket szeretne előtérbe

helyezni. (Koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019, 14). Vizsgáltuk, hogy milyen mértékben tudtak fókuszálni ezekre a fejlődési területekre az óvodapedagógusok az otthonóvodáztatás időszakában. Ami a fejlődési területek megjelenését illeti, a 31. ábrán látszik, hogy a *kognitív fejlődés és a környező világ megismerésének területe* szignifikánsan nagyobb mértékben reprezentált az óvodapedagógusok szerint, mint a többi terület (t=4.10773; p=0.000022; p<0.05. – a nyelvi-kommunikációs, átlagértékben legközelebbi területtel is). A feltételezéseinkkel egyező módon a legkisebb mértékben a *társas-érzelmi fejlődési terület* megjelenését tudták biztosítani az óvodapedagógusok, ami szignifikánsan alulmarad az összes többi területhez képest (t=-2.97439; p=0.00151; p<0.05 – szignifikáns különbség az átlagértékben legközelebb eső fizikai fejlődés területével is). A jelenség egyértelműen magyarázható azzal, hogy az online tér leginkább a kognitív tapasztalatok biztosítására alkalmas és legkevésbé a szociális-érzelmi terület megjelentetésére. A felezőérték feletti átlagok ugyanakkor azt jelzik, hogy az óvodapedagógusok tudatosan törekedtek az egyes fejlődési területek egyfajta kiegyensúlyozott megjelenítésére a sajátos tanulási környezet adta keretek között is.



31. ábra: A fejlődési területek reprezentáltsága az online találkozások során(N=423)

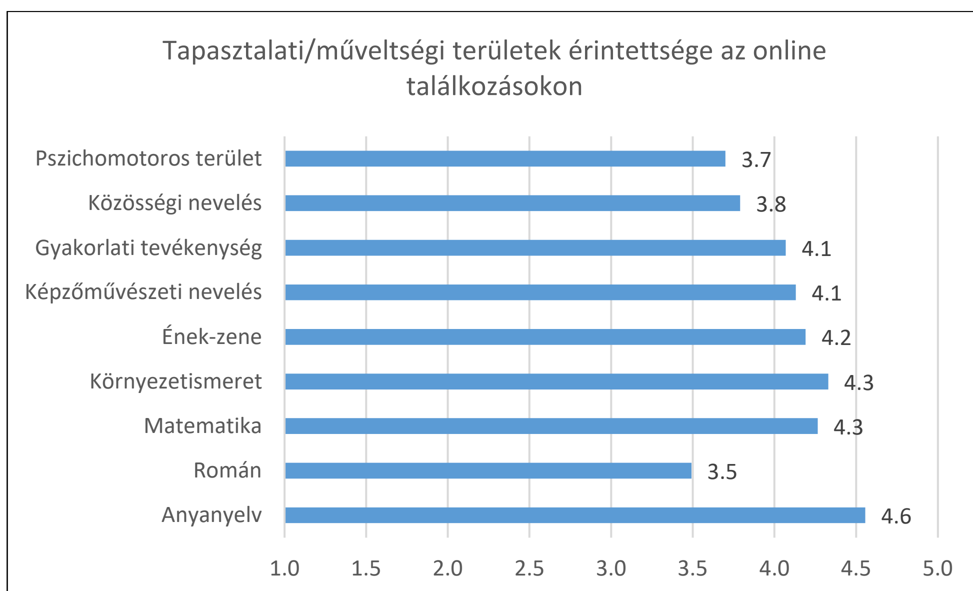
Az óvodai nevelési szakértők szerint az arányeltolódás az online találkozók esetén nyomon követhető a fejlődési területek érintettségében is. A szakértői interjúkból ugyanaz a kép rajzolódik ki, mint a kérdőíves lekérdezésből: a fejlődési területek helyett inkább a tapasztalati területekre fókuszáltak az óvodapedagógusok, a régi tantervi hagyományt követve:

> *Én megmondom őszintén, inkább a tapasztalati területekre koncentráltunk, nyilván voltak más feladatok is, gyakorlatok is, de nagyon sok esetben, azt el kell, hogy mondjam, úgy éreztem, hogy a szülőknek még az is teher. (12. alany)*
>
> *(A fejlődési területekre való fókuszálás) elsikkadt, elsikkadt. Leragadtak annál, hogy elküldtek egy kézimunkát, hogy csinálják meg... vagy valamilyen mesét, de úgy gondolom, hogy pontosan a fejlesztés lényege az, ami úgy elsikkadt. (4. alany)*

A szakértői interjúk megerősítették az óvodapedagógusi lekérdezés eredményeit, miszerint a társas-érzelmi fejlődés területe jóval elhanyagoltabb a többi területnél az online oktatás időszakában:

> *A szociális kompetenciái úgy gondolom, hogy nehezebben alakultak a gyereknek. (10. alany)*

Ami a tapasztalati/műveltségi területek online találkozásokkor való megjelenését illeti, a 32. ábra szerint egyértelmű, hogy a legnagyobb figyelmet az anyanyelvi fejlesztés kapta (4.6-os, igen magas átlagérték mellett). Ezt követi a matematika és környezetismeret terület, de már ez is szignifikánsan alacsonyabb, mint az anyanyelv ($t=4.78363$; $p=<0\ .00001$; $p<0\ .05$). A román – mint műveltségi terület – bár viszonylag magas átlagérték mellett érvényesült, mégis a pszichomotoros terület kivételével az összes többi területnél szignifikánsan alacsonyabb szinten jelent meg ($t= 3.53651$; $p=0.000214$; $p<0.05$). Emellett még alacsonyabb a többi területhez képest a közösségi nevelés, ami jelzi, hogy itt a célmegvalósítás ideális közege a szemtől-szembe, személyes kapcsolatokat feltételezi.



32. ábra: A műveltségterületek érvényesülése az online találkozások során(N=423)

A műveltségterületek reprezentáltságát vizsgálva szintén hasonló kép rajzolódik ki a szakértői interjúkból, mint az óvodapedagógusok kérdőíves lekérdezéséből. A kognitív terület és az anyanyelv dominánsan előtérbe kerül, viszont az esztétikai és kreatív terület, illetve a pszichomotoros terület háttérbe szorul, olykor a pedagógusok diszkomfort érzete miatt.

Mindenképp a tudományos nevelés, a nyelvi kompetenciák, illetve az esztétikai nevelés, a többi az egy picit háttérbe szorult. (5. alany)

Például a testi fejlődést meg a fizikai fejlődést illetően nem láttak bele konkrétan a készségek fejlődésébe, hogyan mozognak a gyerekek, hogyan irányítják azt az ollót, hogyan színeznek, mozognak. Ami nehezebb volt, például a gyakorlati tevékenységek, ahol a manuális készségeket sem látták. (10. alany)

Amit úgy érzek, hogy nem igazán az, például az énektanítás, éneket tanítani online-ban nem lehet, közösen nem tudunk énekelni, és akkor azt mindig úgy oldottuk meg, hogy hanganyagot, audio anyagot küldtünk a gyerekeknek... Amit nem tudtunk, vagy legalábbis én nem tudtam teljes mértékben, hogy oldjam meg a testnevelést... (8. alany)

A román nyelvi fejlesztés megítélése ellentmondásos. Egyes oktatási szakértők szerint háttérbe szorult az otthonóvodáztatás

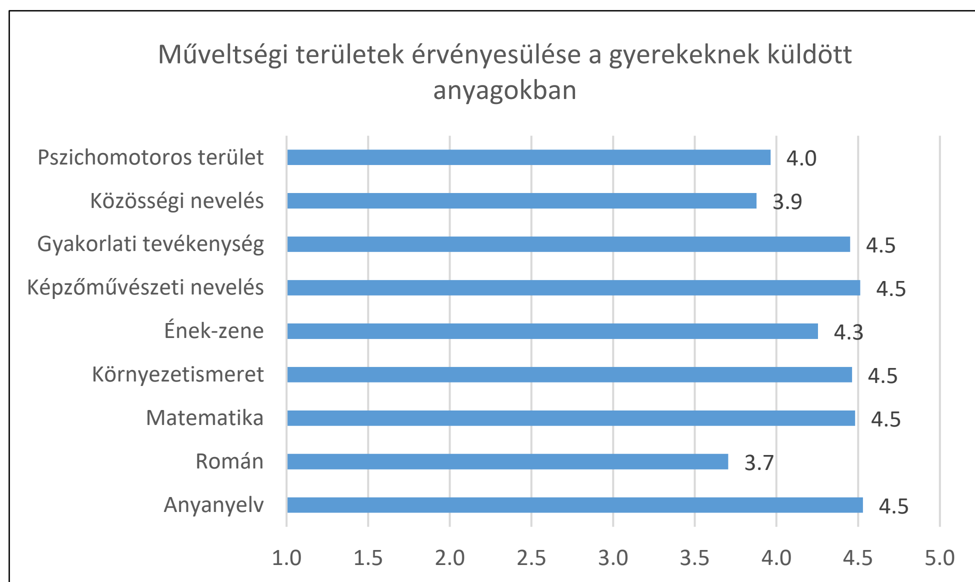
időszakában, inkább a tömbmagyarság régiójában: *Én szorgalmaztam a román nyelvet is, de az nem nagyon működött szinkronban. Aszinkronban pedig láttam, hogy rengeteg kisfilmet, feladatot küldtek románul. (9. alany)*

Más nevelési szakértők viszont úgy vélték – főként szórványban –, hogy az otthonóvodáztatás időszakában is sikerült megvalósítani ezt a feladatot:

> *Román tevékenységeink is voltak, akkor képolvasást is próbáltunk tartani, tehát próbáltuk a tantervünket, amit tanév elején leszögeztünk, próbáltuk követni, mondhatom hogy 95%-ban ez sikerült. Talán egy hetet, egy témakört cseréltünk föl és választottunk egy másik heti témát, mert azt úgy éreztük a kolleganőmmel, hogy azt nem tudjuk teljes mértékben lefedni. (8. alany)*
>
> *Román tevékenységet mi például terveztünk kimondottan az órarend szerinti Classroomban, felvezetve és törekedtünk, hogy inkább románul vezessük le azt a tevékenységet, még ha kellett ugye fordítani is úgy románból magyarra. (11. alany)*

A gyerekeknek otthoni egyéni vagy szülői segítséggel történő megoldásra küldött feladatok műveltségi/tapasztalati területek szerinti eloszlása nagyon hasonló a videóchates megjelenéshez. Ami azonban rögtön szembetűnik az adatok elemzése során a 33. ábrán, hogy minden műveltségterület összességében magasabb átlagértékekkel jelenik meg (ez alól kivételt csupán az anyanyelvi nevelés képez – lásd 34. ábra). Ennek az eredménynek a hátterében két okot is felfedezhetünk: egyrészt, mivel az online találkozásokon a legnagyobb hangsúlyt ez a terület kapta, az óvodapedagógusok az egyensúlyt oly módon próbálták fenntartani, hogy otthoni „feladatként" más területeket helyeztek inkább előtérbe. Másrészt, azok az óvodapedagógusok, akik nem vagy nem rendszeresen találkoztak a gyerekekkel az online térben, tudatosan törekedtek arra, hogy az egyes területek reprezentáltsága minél arányosabb lehessen. Ezzel magyarázható az is, hogy a legnagyobb átlagérték mellett öt területet is felfedezhetünk, nem egy kiemelkedőt, mint a korábbi esetben. Azt látjuk tehát, hogy az anyanyelv, matematika és környezetismeret, képzőművészeti nevelés és gyakorlati tevékenység területek előtérbe helyezése volt jellemző (4.5), de átlagértékben, igen szorosan ezek mögött

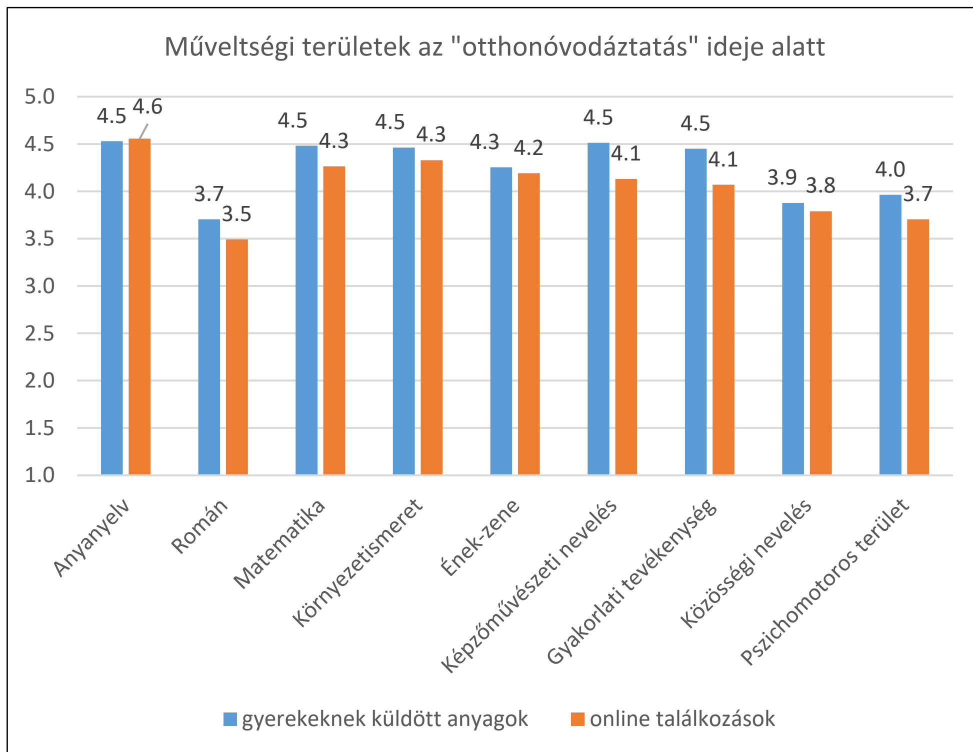
megjelenik a ének-zene is (4.3). Bakonyi, Kosztel és Villányi (2020) is azt találták, hogy a kreatív alkotó tevékenységek felajánlása volt a legjellemzőbb az óvodásoknak felkínált tevékenységek rendszerében.



33. ábra: A műveltségterületek érvényesülése az otthonra küldött anyagokban (N=423)

Részleteiben összehasonlítva a képernyők előtti találkozások során megjelenő területeket az otthonra küldött anyagok és tevékenységjavaslatok műveltség/tapasztalati terület szerinti eloszlásával, azt fedezhetjük fel a 34. ábrán, hogy három olyan terület van, amely szignifikánsan erőteljesebben képviseltette magát az otthoni kivitelezésre küldött anyagok és tevékenységi javaslatok tekintetében, mint a videóchates feldolgozás során: képzőművészeti nevelés (t=-5.74739; p<0.00001), gyakorlati tevékenység (t=5.68233; p <0.00001) és a pszichomotoros terület (t=3.29079; p=0 .00052.). Bár az erőteljesen megjelenő mezőnyben található a közösségi nevelés és a román is, mégis ezek a többihez képest alacsonyabban reprezentáltak, egyrészt amiatt, hogy a kizárólag verbális kommunikáció igénybevételére építhető chat-es találkozások nem jelentettek kedvező keretet sem a román nyelv

elsajátítása (amely még anyanyelven is nagy kihívást jelentett), sem a közösségi nevelés megvalósítására.



34. ábra: A műveltségterületek megjelenése az otthonóvodástatás ideje alatt – összehasonlító megközelítés (N=423)

Mivel a curriculum teljes szemlélete integrált és kompetenciaorientált, külön érdekes annak vizsgálta, hogy a hivatalos oktatáspolitikai dokumentum által javasolt irányelv megvalósítása milyen mértékben vált lehetővé. A vizsgálati személyek megítélése szerint 3.7-es átlagérték mellett sikerült ez, ami az erőteljes érvényesülést (illetve ennek szándékát) jelzi. Az óvodapedagógusok mindegy 25%-a úgy gondolja, hogy teljes mértékben lehetővé vált ennek a szemléletnek az érvényesülése, de – kevesen ugyan – voltak olyan kollégák is (3.1%), aki egyáltalán nem tudták ezt megvalósítani. Az integrált fejlesztés különösen a képernyők előtti találkozások alatt látszott megvalósulni,

amikor a szűkre szabott időkeretben az óvodapedagógus minél több fejlődési terület érintésével próbálta élményszerűvé és fejlesztővé tenni a találkozást az óvodások számára, de természetesen az otthoni ajánlások is sok esetben többoldalú aktivitást igényeltek a gyerekektől. Az óvodai nevelési szakértők véleménye is egybecseng az óvodapedagógusok meglátásával:

> *Igazából próbáltuk úgy az online találkozásokon is, mint a kis filmecskékben is, amiket küldtünk, hogy a tapasztalati területeket integráljuk. (10. alany)*

A találkozásokon, valamint a küldött anyagokban és tevékenységjavaslatokban a pedagógusok törekedtek minden óvodásra odafigyelni, de többen is úgy érzik, hogy ez nem sikerült teljes mértékben (átlagértéke 3,4). Mindössze a pedagógusok 10%-a érzi úgy, hogy ez sikerült, és minden alkalommal figyelt minden óvodásra, míg 2,4% egyáltalán nem tudta ezt megvalósítani. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a jelenléti találkozásokkor ezt milyen értékűnek ítélnék meg az óvodapedagógusok. Tény azonban, hogy a távóvoda alatt voltak olyan gyerekek, akik kiestek a pedagógus „figyelmi szórásából".

A vizsgálatunkba bevont óvodapedagógusok és óvodai nevelési szakértők véleményét összegezve, eredményeink azzal szembesítettek, hogy az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatában nagy mértékben megjelenik a curriculum érvényesítésének törekvése, ugyanakkor ebben a sajátos tanulási környezetben más tényezők szerepe felértékelődik, jórészt azok, amelyek a gyermekek számára az élményszerűséget és az igényeikhez való alkalmazkodást biztosítják. Ugyanakkor az is látszik, hogy az egyes fejlődési területek megjelenésének egyensúlyát az online oktatás nyújtotta keretek megbontják. Ennek kompenzálására az otthonra küldött feladatokban tapasztalunk törekvéseket. Az integrált szemlélet megvalósulására az online találkozások inkább lehetőséget teremtettek, mint az otthonra küldött anyagok.

3.3. A nevelési partnerség és digitális diétaelemek az otthonóvodáztatás idején[6]

Az óvodapedagógusok szemléletében a szülőkkel való együttműködés az online oktatás ideje alatt lényegesen felértékelődött, 1-5-ig terjedő Likert-skálán ennek átlaga 3,8 a 9. táblázat szerint. Ugyanakkor azt tapasztalták, hogy a szülők szemléletmódjában is felértékelődött az óvodapedagógus-szülő partnerség jelentősége (3,6) (Barabási, Stark, 2022).

9. táblázat: Óvodapedagógus – szülő partnerségének jelentősége (1-5 skála)

	Saját nézőpont szerint	Másik fél nézőpontjának megítélése
Óvodapedagógus	3,8	3,6
Szülő	3,7	3,6

A szülők is nagyon hasonlóan látják ezt a kérdést, hiszen az ő meglátásuk szerint a pedagógussal való együttműködés az online oktatás ideje alatt 3,7-es átlagot mutat a felértékelődés vonatkozásában, és ők is látják, tapasztalják, hogy az óvodapedagógusok számára is fontos a jól működő kapcsolatok rendszere a család és óvoda között (3,6). Ez azt jelenti, hogy mindkét fél tudatosítja az együttműködés szükségességét. A kérdés az, hogy ez a szemlélet milyen mértékben tükröződik a kivitelezés szintjén is.

A 10. táblázat rávilágít arra, hogy az óvodapedagógusok 4,5-ös átlag mellett gondolják azt, hogy a szülőkkel való együttműködés az online foglalkozások hatékonyságának nélkülözhetetlen feltétele. Ugyanakkor a gyakorlatban megtapasztalt megfelelő viszonyulásmód mértéke 3,7, ami szintén magas szintűnek tekinthető (bár a különbség

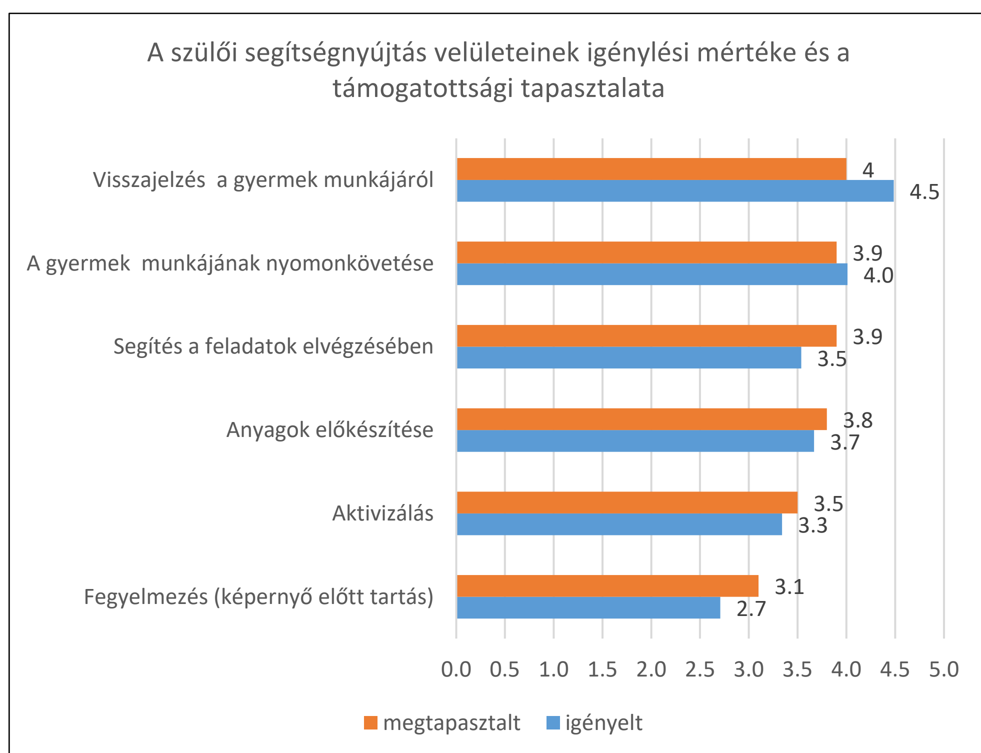
[6] A fejezetben bemutatott eredmények az alábbi tudományos folyóiratban jelentek meg angol nyelven: Barabási, T. – Stark, G. (2022): Educational Partnership in Ensuring a Digital Diet during the Time of Home Education, *Technium Social Sciences Journal* Vol. 28 (2022), 263-272. https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/issue/view/70

jelentékeny statisztikai szempontból (t=13.68672; p< .00001), tehát minőségibb együttműködést és megfelelőbb viszonyulásmódot látnának célszerűnek a pedagógusok, mint amit a jelen helyzetben megtapasztaltak.

10. táblázat: Online oktatás alatti attitűd (1-5 skála)

Kijelentés	Átlag
Az együttműködés az online óvoda nélkülözhetetlen feltétele.	4,5
Összességében a pedagógusok attitűdje az online oktatás ideje alatt.	4,2
Összességében a szülők attitűdje az online oktatás ideje alatt.	3,7

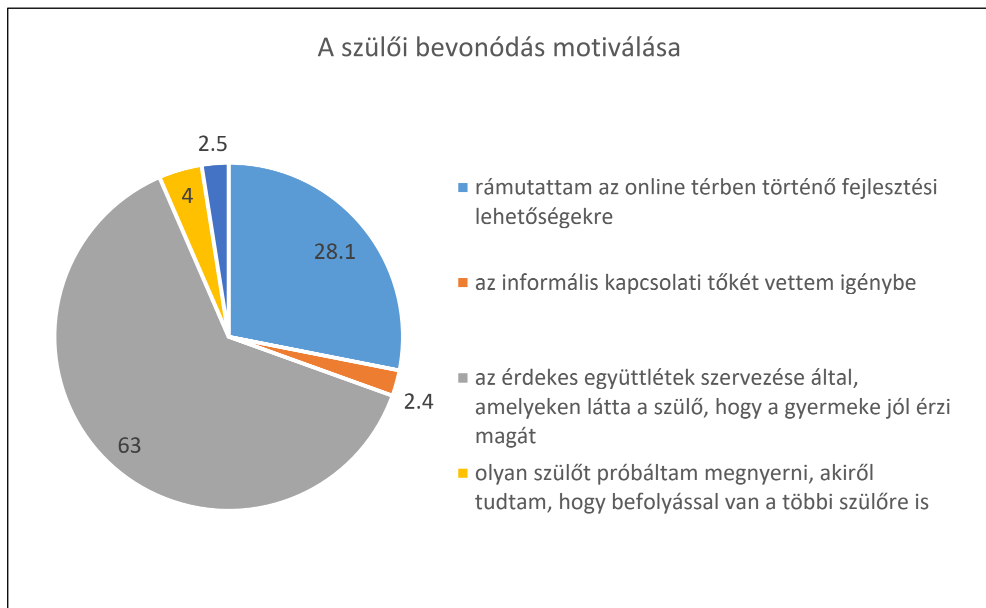
Eredményeinkkel egyezőek Felsman (2020) vizsgálati eredményei, aki empirikus vizsgálatában azt találta, hogy a felmért óvodapedagógusnak több mint fele szerint a szülők inkább támogatók vagy teljesen támogatók voltak a távóvoda ideje alatt.



35. ábra: Szülői segítségnyújtási vetületek: igény és tapasztalat (1-5 skála)

Több vetületben összhang volt a pedagógusi igények és a szülői viszonyulásmód között a 35. ábra szerint, de volt azért olyan terület is, ahol nem kapott annyi segítséget a pedagógus, amennyit várt (pl. visszajelzés a gyerekek munkájáról: $t = 7.05573$, $p < .00001$), illetve olyan is volt ahol a szülők többet segítettek a szükségesnél (pl. a feladatokban: $t = 4.24786$, $p < .05$; a fegyelmezésben: $t = -4.3077$, $p < .00001$). Itt előnyösnek látták volna, ha nagyobb önállóságot, teret engednek a gyermeknek, az önszabályozó folyamatoknak.

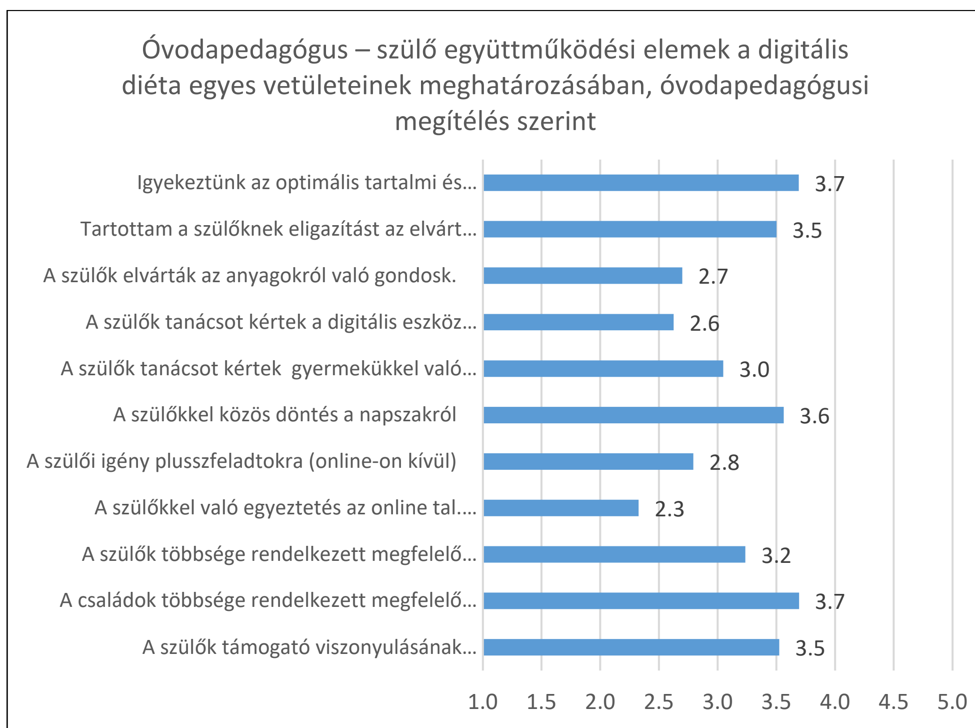
Villányi (2021) empirikus vizsgálataiban azt találta, hogy a szülők és óvodapedagógusok 49%-a elégedett az óvodával való kapcsolattartási módokkal ebben az időszakban. Mi azt találtuk, hogy az óvodapedagógusok a szülői bevonódást különböző módon próbálták motiválni. Leginkább a közvetett motiválás a jellemző, ugyanis a pedagógusok több mint 2/3-a az érdekes foglalkozások szervezése által próbálta a szülőket megnyerni, azt láttatva, hogy az óvodás jól érzi magát és érdemes bekapcsolódni/ bekapcsolni a gyermeket az online térbe.



36. ábra: Szülők motiválása az online nevelési kínálat igénybevételére (1-5 skála)

Hasonló motiváltságról számolnak be a szülők is. 41,9%-uk szerint az érdekes együttlétek megtapasztalása késztette őket arra, hogy biztosítsák gyermekük online fejlesztésbe való bekapcsolódásának lehetőségét, míg 41,5%-uk szerint az online térben történő fejlesztés lehetőségeinek tudatosítása késztette őket erre. Ugyanakkor 30%-uk azt jelezte, hogy nem figyelt az óvodapedagógus arra, hogy a megfelelő motivációt biztosítsa a szülők bekapcsolódására, mindegy az ő szülői tudatosságukat tekintve elsődlegesnek, magától értetődőnek.

Az együttműködés különböző feltételeit vizsgálva azt találtuk a 37. ábra mentén, hogy a családok többsége rendelkezett megfelelő technikai felszereltséggel (3,7). A szülők technikai tudása már korlátozottabb volt, de összességében elfogadhatónak minősül (3,2). Ugyanakkor az alábbi diagram azt is láttatja, hogy az óvodapedagógusok nagy többsége fontosnak találta, hogy eligazítást tartson a szülők számára az online rendszerű, digitális tanulási környezet jellemzőivel összefüggésben, kitérve a digitális diéta egyes fontos elemeire is, mint például, hogy mennyi idő töltsön az óvodás a képernyő előtt, vagy hogy milyen veszélyforrások kiküszöbölését tartsák szem előtt (3,5). Az együttműködés kivitelezését segítette, hogy a szülői viszonyulásmód is többnyire pozitív volt (3,5), bár kétségkívül az átlagérték utal arra, hogy voltak olyan szülők, akik esetében az érdemi együttműködés lehetősége nem adatott meg. Az óvodapedagógusi válaszokból az is kitűnik, hogy a pedagógus együttműködést kezdeményező szerepe az erőteljes, azaz jelzi, hogy milyen területeken milyen jellegű együttműködésre/ segítségre számít (tartottam eligazítást a várt segítségről – 3,5), viszont a szülők részéről az óvodapedagógus megszólítása jóval alacsonyabb szintű (a szülők tanácsot kértek a digitális eszközhasználatra vonatkozóan – 2,6; a gyermekükkel való foglalkozással kapcsolatosan – 3,0 $t=9.80188$; $p< .00001$). Mindez megerősít abban a szemléletben, hogy a partnerség kezdeményezésében a vezető szerep a pedagógusra hárul.



37. ábra: Óvodapedagógusok és szülők együttműködésének vetületei (1-5 skála)

Az együttműködés digitális diétaelemekre vonatkozó vetületeiben érdekes eredményekre bukkantunk. Az óvodapedagógusok globálisan magasnak látják a digitális diéta két alapkomponensének közös leszögezését (tartalmi és időkeret fogódzók közös leszögezése – 3,7), ezzel mintegy azt sugallva, hogy tudatosítják ennek jelentőségét. Ugyanakkor az is látható a fenti (37.) ábrán, hogy amikor külön-külön reflektálnak ennek a gyakorlatban való érvényesüléséről, akkor más kép rajzolódik ki. A napszakról való közös döntés szignifikánsan magasabb, mint a tartalmi elemekkel kapcsolatos egyeztetés: t=5.70314, p< .00001. Ebben a vonatkozásban úgy tűnik, hogy a pedagógus inkább saját szakmai kompetenciájának körébe tartozónak ítéli annak eldöntését, hogy a találkozásokat tartalmilag mivel töltse fel, és kevésbé érzi annak szükségességét, hogy a szülőkkel konzultáljon e téren. A szülők azonban nagy mértékben (3-as átlag mellett) igénylik a tanácsokat gyermekük

otthonóvodáztatásával kapcsolatosan, ami szintén az együttműködés felértékelődését hangsúlyozza ebben az időszakban.

11. táblázat: Pedagógusi attitűdök a digitális diéta kidolgozásában (Főkomponens elemzés, Varimax, KMO=0.819; CM=70,64%)

Digitális diéta elemei	Faktorok			
	1. Technikai	2. Tanácsadó	3. Partner	4. Irányadó
Szülők megfelelő technikai felszereltsége	.894	.135	.133	.083
Szülők megfelelő technikai ismerete	.866	.126	.161	.055
Szülői tanácskérés gyerekek digitális eszközhasználatára	.118	.808	.277	.224
Szülői tanácskérés a gyermekkel való foglalkozásra	.248	.760	.240	.224
Szülők támogató viszonyulása képernyő előtti találkozásokkal	.494	.516	.132	.083
Szülői elvárás az anyagokról való gondoskodásban	-.379	.471	.406	.192
Szülői igény pluszfeladatokra	.109	.271	.758	.102
Szülőkkel közös döntés a tartalomról	.164	.321	.715	.076
Szülőkkel közös döntés az időpontról	.254	-.003	.592	.479
Eligazítás szülőknek az elvárt segítségről	.054	.208	.103	.852
Szülők figyelmeztetése az online időkeretekre, veszélyekre	.027	.194	.142	.830

Ezen adatok faktoranalízis mentén történő vizsgálata azt mutatja a 11. táblázatban, hogy az online tanulási környezetbe kényszerült nevelés és digitális diéta megvalósításában az óvodapedagógusok körében négy markáns pedagógusi attitűd rajzolódik ki. A pedagógusok *technikai* csoportja számára az a jelentős, hogy a szülők milyen technikai felszereltséggel és technikai tudással rendelkeznek, amelyek meghatározóak az otthonóvodáztatás megvalósításának esélyei szempontjából. A második, *tanácsadó* csoportba tartozó pedagógusok számára fontos, hogy használható tanácsokkal lássák el a szülőket a digitális eszközhasználatra és a gyermekek otthoni foglalkoztatására vonatkozóan, ugyanakkor ők azok, akik leginkább megtapasztalják a szülők támogató viszonyulását az online találkozások kivitelezésében. Azok a pedagógusok, akiket a *partner* csoportba soroltunk, közösen döntöttek a szülőkkel a találkozások

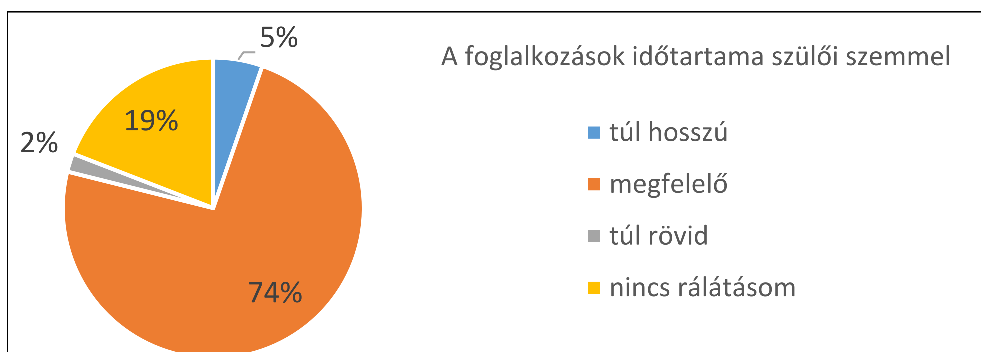
időkereteiről és tartalmi elemeiről, és ők tapasztalták leginkább a szülők igényeit a plusz feladatok jelölése tekintetében is. Ez a szülői attitűd kedvezett – megítélésünk szerint – leginkább a digitális diéta partneri együttműködésben való átgondolásának, kidolgozásának. Végül a pedagógusoknak egy olyan *irányadó* csoportját is tudtuk azonosítani, akik kevésbé a partnerséget tekintették fontosnak, sokkal inkább eligazító szerepüket látták felerősödni ebben az időszakban, például az igényelt segítség vagy az online tér veszélyei vonatkozásában.

12. táblázat: Online oktatással kapcsolatos döntések szereplői (%)

Az online találkozásokkal kapcsolatos döntések szülői szemmel	Gyakoriság
Közösen döntötte el a szülői közösség és az óvodapedagógus	37%
Az óvodapedagógus meghallgatta a szülői opciókat, majd döntött	40%
Az óvodapedagógus egyoldalúan döntött	23%

Az otthonóvodáztatás ideje alatti döntések meghozatalában mutatkozó valódi együttműködést a szülők mintegy egyharmada tapasztalta meg (lásd 12. táblázat). Ugyanakkor 40%-uk elmondhatta a véleményét, amelyet a pedagógus szem előtt tarthatott a döntések meghozatalában. Negyedük azonban nem tapasztalt semmilyen nyitottságot a pedagógusok részéről az együttműködés tekintetében.

A digitális diéta egyik alappillére, a képernyő előtti időtartam. Az online foglalkozások is ennek szerves részét képezték az otthonóvodáztatás ideje alatt.



38. ábra: Az online foglalkozások időtartamának szülői megítélése (%)

A szülők háromnegyede szerint megfelelő a foglalkozások időtartama a gyerekek számára (lásd 38. ábra). Hasonló arányban jelezték az óvodapedagógusok által feldolgozott és küldött anyagok mennyiségével való elégedettséget is. A 38. ábrán az is látszik, hogy olyan szülők is akadnak, akik nem tudják megítélni ezt a kérdést. Minden bizonnyal ezek a szülők nem viselkedtek/viselkedhettek partnerként a digitális diéta ezen elemének kidolgozásában.

Az online foglalkozások alatt szerzett tapasztalatok hasznosítására vonatkozó kérdésre adott válaszok faktoranalízissel történő feldolgozása alapján több pedagóguscsoportot azonosítottunk a 13. táblázat szerint: a didaktikai hatékonyságra, a curriculumra, a digitális tudásra, illetve a partnerségre fókuszálókat.

13. táblázat: Online tapasztalatok hasznosítása a pedagógusok szemszögéből (Főkomponens elemzés, Varimax, KMO=0.913; CM=82.53%)

Online tapasztalatok hasznosítása	**Faktorok**			
	1. Didaktikai hatékonyság	2. Curriculum	3. Partner	4. Digitális
Kollégákkal való együttműködés	.676	.162	.447	.228
Visszajelzések	.749	.284	.272	.205
Gyermekek munkáinak rendszerezése, nyilvántartása	.847	.264	.234	.146
Tevékenységek tervezése, nyilvántartása	574	.575	.305	.135
Integrált szemléletmód	.254	.778	.257	.317
Kompetenciaközpontúság	.299	.821	.230	.253
Szülőkkel való együttgondolkodás nevelési kérdésekben	.419	.317	.747	.174
Szülőkkel való kapcsolattartás jellege	.335	.256	.821	.220
Új digitális képességek	.103	.401	.112	.787
Digitális tartalmak	.253	.121	.214	.848

Vizsgálatunkban a partneri attitűdöt tanúsító pedagógusokra fókuszálunk. Az 13. táblázatban bemutatott partneri attitűdöt tanúsító pedagógusok a tartalmak és időkeretek megkeresésében bizonyultak partnernek a szülők számára. Az online tapasztalatok hasznosításának

elemzésekor a tágan értelmezett partner csoportba sorolhatjuk azokat a pedagógusokat, akik elsősorban a partnerség hatékony megvalósításának lehetőségeit látják adaptálhatónak, hasznosíthatónak a jelenléti nevelési tevékenység feltételei mellett is: egyrészt a nevelési kérdésekben történő közös gondolkodás felerősödésének megtapasztalása ennek markáns további megjelenítési igényét keltette életre, másrészt a szülőkkel való kapcsolattartás kibővült tárházának használatát is érdemes tovább vinni.

Az együttműködés szülői szemmel történő megítélését is szépen körvonalazták az eredményeink, hiszen e vizsgálati alminta mintegy kétharmada (64%) hangsúlyozta, hogy az óvodapedagógus ötleteket adott a gyermeke fejlesztésének tekintetében, ami az együttműködés egyik legfontosabb szeletét jelenti.

A vizsgálati eredményeink mutatják, hogy az otthonóvodáztatás ideje alatt az óvodapedagógus – szülő közötti nevelési partnerség kölcsönösen felerősödött. Ugyanakkor az is körvonalazódott, hogy a digitális diéta elemeinek vonulatában az együttműködés erőteljesebb az időkeretek meghatározásában és kevésbé markáns a feldolgozott tartalmak kiválasztása tekintetében. Meglátszott, hogy a megfelelő bevonódási stratégiák használatával fokozható a szülők tettrekészsége. Bár összességében a partneri együttműködés szemléletére és gyakorlatára egyaránt pozitívan hatott az online nevelési gyakorlat, maradtak olyan vetületei, amelyekben a kölcsönös segítségnyújtási lehetőségek egyértelműbb körülhatárolásának szükségessége mutatkozik meg. Amennyiben további óvodabezárásokat kell megélnünk, úgy fontos az online tartalmak mentén történő egyeztetés is (különösen az online foglalkozásokon kívüli tartalmak mentén), valamint annak tudatosítása, hogy a képernyőidő szerves részét jelenti az online foglalkozás is, így a további gyermeki tevékenységeket ennek szem előtt tartásával célszerű szervezni a digitális diéta követelményeinek betartását elősegítendő.

3.4. Az otthonóvodáztatás kisebbségi vonatkozásai

Az otthonóvodáztatási gyakorlat kialakulását sokféle tényező alakította. Ezek sorában elsősorban arra fókuszálunk a kutatási beszámoló ezen részében, amely a kisebbségi mivolttal összefüggésbe hozható. A 3.1. fejezet 7. táblázatának elemzése mentén *(Online oktatást befolyásoló tényezők faktorai)* láttattuk, hogy faktoranalízisre építve négy pedagógustípus rajzolódott ki aszerint, hogy milyen tényezőket tartanak fontosabbnak, meghatározóbbnak az óvodapedagógusok. Eszerint a *szabálykövetők* csoportjába tartoznak, akik számára egyaránt fontosak az országos előírások és a kisebbségi javaslatok, ugyanakkor akiknek az oktatási gyakorlatát meghatározzák az anyaországi jó gyakorlatok és a szülői elvárások is. A *digitális* csoport számára a digitális eszközök megléte, a digitális tudás (eszközhasználat és pedagógiai adaptáció) jelenti az online oktatás hatékonyságának zálogát, de ugyanebben a sorban jelenik meg a gyermekek teherbírásának jelentősége is. A harmadik csoportba tartozók számára a váltótárs szerepe a fontos, így a *partner* meghatározó volta emelkedik ki alapvető tényezőként az online oktatás hatékonyságának biztosításában. A negyedik csoport, a *kisebbségi*, amelybe tartozók a csoport tannyelvét látják az leginkább meghatározó tényezőnek, mint amely az online oktatás hatékonyságát befolyásolja (Barabási, 2021), és amely a kisebbségi oktatás vonatkozásában kiemelt jelentőségű.

A kisebbségi jellemzők szerint kiemelten vizsgált változók szerint (településtípus, óvodatípus és az intézmény tannyelve, valamint a régió) elemezve az eredményeket azt találtuk, hogy csak a váltótárs jelentősége árnyalódik szignifikánsan a megnevezett változók szerint: városon, a napközi jellegű és vegyes tannyelvű intézményekben a váltótárs szerepe szignifikánsan magasabb. A régió nem árnyalja ezt a kérdést. Az, hogy a vegyes tannyelvű intézményekben a váltótárs szerepe kiemelkedően

magas jelzi, hogy a partneri együttműködésben a kisebbségi társra számít leginkább az óvodapedagógus. A magyar tannyelvű intézményekben, más kollégákkal való kapcsolat sem kevésbé fontos, mint a váltótárssal együttműködni.

Az országos előírások és kisebbségi javaslatok aránya egy ötös fokozatú skálán középérték körül mozog.

14. táblázat: Előírások és javaslatok jelentősége az otthonóvodáztatás során

Tényező	Átlag (1-5)
Kisebbségi javaslatok	2,70
Országos előírások	2,96
Anyaországi jógyakorlatok	3,02

A szakértők véleménye szerint országos szinten *minimális elvárások voltak megfogalmazva, az, hogy lehetőleg a családokat ne hagyjuk magukra.* (7. alany – tömb), a legfőbb országos javaslat az volt, hogy *valamilyen felületen tartsuk a szülőkkel a kapcsolatot és ajánlásokat tegyünk* (12. alany – Partium). A nevelési szakértők kiemelték a kisebbségi támasz hiányát ebben az időszakban: *Kisebbségi oktatásra nem kapunk semmit.* (4. alany – Partium). *A kisebbségi osztály részéről ilyen kezdeményezés nem volt, legalábbis én nem tudok róla. Én úgy gondolom, hogy helyi szinten, tehát a tanfelügyelők megoldották ezt…* (1. alany – szórvány).

Ugyanakkor a szakértők az országos, illetve kisebbségi előírások és javaslatok hiányában rejlő lehetőségeket is kihangsúlyozták, a szemléletváltás, az innovativitás, az adaptivitás lehetőségét:

> *…ez volt az egyik legjobb része ennek az időszaknak, hogy egy picikét hozzászoktak a pedagógusok, az intézményvezetők ahhoz, hogy hiába van egy-egy fentről irányított terv, az nem biztos, hogy megfelelő. Ez pont olyan, amikor kapsz egy cipőt, a Hamupipőke cipőjét, de az nem biztos, hogy neked való, és akkor el kell menni a suszterhez, és olyan kapcát vagy olyan cipőt készíteni, ami nekünk való. Tehát van egy minta, és akkor mit tudunk mi ehhez hozzáadni, ami a mi gyerekeinknek, nekünk, pedagógusoknak megfelelő, hogy az oktatás zökkenőmentesebben megtörténjen. Ebben volt egy kis szemléletmódváltás, mert az ember hozzászokik, hogy fentről diktál valaki, és ez nem egy nagyon jó dolog, mert*

sokszor úgy hat, mint a kötelező háziolvasmány, és most, úgy gondolom, hogy kinyílt a kapu a fele, hogy megkeressük azokat a kis eszközeinket, ötleteket, módszereket, amelyek a mi iskolánknak, célszerűen a mi csoportunknak, a mi osztályunknak, a mi pedagógusainknak, a mi közösségünknek hasznosabb vagy eredményesebb. (11. alany)

Az anyanyelvi képzés a nemzetállami keretekben működő oktatási rendszer alrendszereként értelmezhető. A kiterjedt, felsőfokú oktatási intézményeket is magába foglaló anyanyelvi oktatási rendszer a társadalmi integrációt szolgálja, ugyanakkor feltételezi a társadalom valamilyen mértékű, etnikai alapú pilléresedését is (Papp, 2012).

A szakértői interjúkból kirajzolódik Papp szemlélete, miszerint a kisebbségi oktatást a többségi oktatás alrendszerének tekintik a pandémia időszakában (is):

...azt gondolom, hogy úgy általánosságban teljesen kell igazodnunk a romániai óvodai oktatás egységéhez. Az, hogy mi anyanyelven tanítunk, és meg van erre a lehetőségünk, és azért ezt mi ki is sajátítjuk, ha kell, és örülök, hogy ebben még egyelőre nincsenek korlátozásaink, főleg több megyében nincsenek, de tudni kell azt, hogy szórvány megyében azért módszertani körök, peda körök közösen zajlanak. (7. alany – tömbmagyarság)

A többségi rendszer alrendszereként értelmezett kisebbségi oktatásra vonatkozó előírások *igen, egységesek voltak(román, magyar, német tagozatra vonatkozóan (*12. alany – Partium).

A szakértői interjúkból kidomborodtak a kisebbségi oktatást fenyegető veszélyek is: az asszimiláció, a kétnyelvűség, illetve a többségi nyelv elsajátításának nehézsége.

Kiemelten megjelenik az asszimiláció fenyegetése, azaz a kisebbségi magyar tannyelvű oktatás beolvadása a többségi tannyelvű oktatásba, vagy a gyerekek átkerülése az államnyelvi óvodai csoportokba:

Főleg nekünk nagyon rossz, mert nekünk nincs tanfelügyelőnk, minket állandóan románoknak sorolnak. ... Áh, magyar szekció, de végülis ugyanazt kell csináld, amit románok. (13. alany – Partium)

Csak az a baj, hogy román nyelv fejlesztése eleve nagyon gyenge az óvodában és erre most még rátettünk egy nagy lapáttal, úgy valahogy vissza döngöltük be a földbe. ... (a szülő) beadja román óvodába, azért, hogy megerősítse, aztán meg magyar iskolába. Van, aki ezt tényleg meg is tartja, van, aki onnantól kezdve már csak román iskolába megy, mert az óvodapedagógus úgy fogja majd befolyásolni, annyira fogja majd rángatni úgy a láthatatlan kötélen, hogy a román iskolában köt ki. (4. alany – Partium)

Ugyanakkor a fordított asszimiláció is megjelenik, a minőségi munka következtében többségi gyerekeket a kisebbségi tannyelvű csoportokba iratnak a szülők: *Van rá eset, hogy román gyerekeket iratnak a magyar csoportba.* (6. alany – szórvány)

A kétnyelvűség is körvonalazódik, mint a kisebbségi oktatást fenyegető veszély, ami jelenléti oktatás idején jól kezelhető volt, viszont az online oktatás ideje alatt nagyon nehézkessé vált:

A magyar csoportokban is nagyon sok román gyerek van, vagy a vegyes házasságból jövő gyerek úgy jön, hogy nem tud magyarul. (3. alany – szórvány). Amíg az óvodában megoldjuk a kétnyelvűségi problémát, addig ez kamerán, online-ban borzasztó volt. Hol románul, hol magyarul elmondani, hogy akkor most fiam, fogod, mutogattam a kamerán, hogy mit hova kell ragasztani. (13. alany – Partium)

A szakértői interjúkból három attitűd rajzolódik ki az online oktatás megítélésével szemben: a kisebbségi, illetve a többségi oktatást idealizáló végletek, illetve a realista arany középút:

a. Kisebbségi:

Szerintem volt (különbség a magyar és román tagozat online oktatás között) ...én úgy láttam, hogy a magyar csoportok legalábbis nálunk sokkal színesebb, sokkal gazdagabb ajánlatot tártak a szülők felé, mint a románok. Én valahogy úgy érzem, hogy már maga a gyermekirodalmunk is sokkal színesebb, sokkal vidámabb, mint az övék (5. alany – szórvány)

b. Realista:

Nagyjából igen, mert mi ugyanazt a követ fújtuk a kolleganőmmel és nyilván vannak túlkapások itt-ott a mi tagozatunkon is, meg náluk is…(9. alany – tömb)

c. Többségi:

Azt látom, hogy bizonyos helyzetekben a román szekciósok – valamiért- lehet, hogy több anyagot, lehet, hogy több információt kaptak...Ők (a román kollégák) sokkal komolyabban vették. (7. alany – tömb)

A 15. sz. táblázatban összefoglaltuk, hogy az egyes kisebbségi oktatásban jelentős szerepet betöltő változók (településtípus, óvodatípus, tannyelv és régió) milyen mértékű befolyást gyakorolnak az otthonóvodáztatás egyes helyzetkép-elemeire, melyek azok az esetek, ahol nem találtunk összefüggést a változók és a helyzetkép egyes elemei között, illetve hol volt szignifikáns, egyértelmű a kapcsolat.

15. táblázat: Etnikailag semleges és etnicitással összefüggőváltozók befolyása az egyes helyzetkép-elemekre

Változó	Etnikailag semleges		Etnicitással összefüggő		Jellemző
	Település-típus	Óvoda-típus	Tannyelv	Régió	
Pozitív/negatív élmények	NS	NS	NS	NS	-
Részvételi arány	NS	χ^2=.046 p*≤.05	NS	NS	napközi
Váltótárssal együttműködés	p***≤.000	p***≤.000	p***≤.000	NS	város, napközi, vegyes tannyelv
Tapasztalatok hasznosítása	NS	NS	p*≤.05	NS	Digitális képességek, digitális ismeretek: tisztán kisebbségi tannyelv
Fejlődési területek	NS	Kognitív terület p*≤.05	NS	Társas terület p*≤.05 Fizikai terület p**≤.01	Társas terület: Székelyföld-
Műveltség-területek	Ének-zene Gyakorlati t. Közösségi nev. Testnevelés p*≤.05	NS	Gyakorlati t. p*≤.05	Román p**≤.01 Képzőműv. p*≤.05	Román: szórvány, Partium Vidék – kevésbé kognitív
Alkalmazások nyelve	Egyéb nyelv p***≤.000	Egyéb nyelv p***≤.000	Román p*≤.05 Egyéb nyelv p**≤.01	Román p**≤.01 Egyéb nyelv p**≤.01	Román: vegyes tannyelv, szórvány, Partium Egyéb nyelv: város, napközi, Közép-Erdély, Székelyföld

Változó	Etnikailag semleges		Etnicitással összefüggő		Jellemző
	Település-típus	Óvoda-típus	Tannyelv	Régió	
Tartalom kiválasztás	Óvodavezető p*≤.05 Váltótárs p***≤.000	Óvodavezető Váltótárs kolléga p***≤.000	Váltótárs p***≤.000	Óvodavezető p*≤.05	Óvodavezető: napközi, vegyes tannyelv, Partium, szórvány Váltótárs: város, napközi, vegyes tannyelv Kolléga: napközi, Partium, szórvány
Időtartam kiválasztás	óvodavezető p*≤.05 váltótárs p***≤.000	óvodavezető váltótárs kolléga p***≤.000	óvodavezető p*≤.05 váltótárs p***≤.000	óvodavezető p*≤.05 kolléga p***≤.000	Óvodavezető: város, napközi, Partium, szórvány Váltótárs: város, napközi, vegyes tannyelv Kolléga: Partium, szórvány

Abban a tekintetben, hogy a pedagógusok milyen mértékben élték meg pozitív, illetve negatív élményként ezt az időszakot, azt látjuk, hogy sokkal inkább pozitív élményként keretezik (3,52-es átlag mellett), szignifikánsan magasabban (p< .00001) jellemző ez, mint a negatív élményként (2,82) történő összegzés. Ezt a jelenséget nem árnyalják a kisebbségi lét szempontjából kiemelkedő változók sem.

Az óvodások részvételi arányait illetően az óvodapedagógusok mintegy fele azt tapasztalta, hogy az óvodásainak több mint felét eléri az online tanulási környezet révén is, ugyanakkor az óvodapedagógusok 22,4%-a gyerekeknek kevesebb mint negyedét érte el rendszeresen. A két végleten, azt látjuk, hogy 6,1% azt tapasztalta, hogy a gyereknek még 10 %-a sem vesz részt az online találkozásokon, míg 14,1% rendszeresen a gyerekek legnagyobb többségével tudott együtt dolgozni. A részvételi arányokat a vizsgált változók közül az óvodatípus befolyásolta. Itt azt találtuk, hogy a napköziotthonba járó gyerekek körében alacsonyabb volt a lemorzsolódás, mint a rövid programú óvodába járók esetében (χ^2=.046; p*≤.05).

Az óvodai nevelési szakértők megítélése szerint az online találkozásokon való részvételi arány leginkább a közepes kategóriába

sorolható: *„fele, inkább 40%"; „jó fele", „több, mint fele"*. De megjelenik a magas részvételi arány: *„Nem volt mindig 100%, de magas volt"* (3. alany); akárcsak az alacsony jelenlét: *„nagyon kevesen jelentkeztek be"* (4. alany).

Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a Koragyermekkori nevelés curriculumában meghatározott fejlődési területek milyen arányban köszönnek vissza az online oktatás ideje alatt. Eredményeink azt mutatják, hogy a *kognitív fejlődés és a környező világ megismerésének területe* szignifikánsan nagyobb mértékben reprezentált az óvodapedagógusok szerint, mint a többi terület (t=4.10773; p=0.000022; p*≤.05. – a nyelvi-kommunikációs, átlagértékben legközelebbi területtel is). A legkisebb mértékben a *társas-érzelmi fejlődési terület* megjelenését tudták biztosítani az óvodapedagógusok, ami szignifikánsan alulmarad az összes többi területhez képest (t=-2.97439; p=0.00151; p*≤.05– szignifikáns különbség az átlagértékben legközelebb eső fizikai fejlődés területével is). A jelenség egyértelműen magyarázható azzal, hogy az online tér leginkább a kognitív tapasztalatok biztosítására alkalmas és legkevésbé a szociális-érzelmi terület megjelentetésére. Mivel minden terület esetében felezőérték feletti átlagokat kaptunk, ez azt jelzi, hogy az óvodapedagógusok tudatosan törekedtek az egyes fejlődési területek egyfajta kiegyensúlyozott megjelenítésére a sajátos tanulási környezet adta keretek között is (Barabási-Stark, 2021). Az eredményeink arra is rávilágítanak, hogy a fejlődési területek megjelenését befolyásolja az óvodatípus és az óvoda tannyelve egyaránt. A napköziotthonos óvodában jelent meg szignifikánsan magasabban a kognitív terület reprezentáltsága (p*≤.05). A régió mentén azt találtuk, hogy a Székelyföldön alacsonyabb a *társas-érzelmi terület*re fókuszálás (p*≤.05), míg a *fizikai fejlődés területe* itt és a szórvány régióban szignifikánsan magasabb (p**≤.01).

A nevelési szakértői interjúkból ugyanaz a kép rajzolódik ki, mint a kérdőíves lekérdezésből: a fejlődési területek helyett inkább a tapasztalati területekre fókuszáltak az óvodapedagógusok:

Inkább a tapasztalati területek kerültek előtérbe, a fejlődésit nyomon követni nehezebb, a heti tervet, mondjuk, témára leosztva. Ugye ha heti tervben gondolkodunk, elindulunk, mondjuk, zöldség a heti téma és a köré tudtuk gyűjteni és csoportosítani az egész heti anyagot, viszont a fejlesztés az tényleg nehéz és így távoktatásban nehezebb fel is mérni... (11. alany)

Arra is rávilágítottak a nevelési szakértők, hogy a társas-érzelmi fejlődés területe jóval elhanyagoltabb volt a többi területnél az online oktatás időszakában:

A kognitív fejlesztés nehézkesebben valósult meg, nem is beszélve a társas kapcsolatok fejlesztéséről (9. alany). Azt érezzük, hogy bizonyos értelemben lemaradások vannak, mindenképp szociális és érzelmi szinten igen (10. alany).

A tapasztalati/műveltségi területek arányát illetően a nevelési szakértők szerint

...aszinkronban jobban oda tudtak figyelni arra (a pedagógusok), hogy minden tapasztalati terület képviseltesse magát ... Szinkronban rövid volt az idő, és ott volt a szülő, aki figyelt. (9. alany)

Ami a tapasztalati/műveltségi területek online találkozásokkor való megjelenését illeti, egyértelmű, hogy a legnagyobb figyelmet az anyanyelvi fejlesztés kapta (4.6-os, igen magas átlagérték mellett). Ezt követi a matematika és környezetismeret terület, de már ez is szignifikánsan alacsonyabb, mint az anyanyelv ($t=4.78363$; $p=<0 .00001$; $p<0 .05$). A román – mint műveltségi terület – bár viszonylag magas átlagérték mellett érvényesült, mégis a pszichomotoros terület kivételével az összes többi területnél szignifikánsan alacsonyabb szinten jelent meg ($t= 3.53651$; $p=0.000214$; $p<0.05$). Emellett még alacsonyabb a többi területhez képest a közösségi nevelés, ami jelzi, hogy itt a célmegvalósítás ideális közege a szemtől-szembe, személyes kapcsolatokat feltételezi (Barabási-Stark, 2021). A műveltségterület megjelenését több változó is befolyásolja: a *vidék* mint változó mentén az ún. készségtárgyak (ének-zene, gyakorlati tevékenység, közösségi nevelés, testnevelés) magasabb megjelenésével találkoztunk ($p^{*}\leq.05$); a

tannyelv tekintetében az látható, hogy a vegyes tannyelvű óvodák a gyakorlati tevékenységre fektettek nagyobb hangsúlyt ($p^* \leq .05$); míg a *régió*k mentén azt találtuk, hogy a Partiumban és a szórvány régióban a román markánsabban jelenik meg ($p^{**} \leq .01$), valamint szintén a Partiumban a képzőművészet hangsúlyosabb mint másutt ($p^* \leq .05$).

A műveltségterületek reprezentáltságát vizsgálva szintén hasonló kép rajzolódik ki a nevelési szakértők válaszaiból, mint az óvodapedagógusok kérdőíves lekérdezéséből. A kognitív terület és az anyanyelv dominánsan előtérbe került, viszont az esztétikai és kreatív terület, illetve a pszichomotoros terület háttérbe szorult, olykor a pedagógusok diszkomfort érzete miatt.

> *Mi azért nem tudtunk akármit megvalósítani (online oktatáskor). Tehát, egyrészt énekelni nem tudtunk, mert az visszhangzott mindenhon oldalról. Amit elértünk, az az volt, hogy mondtunk egy mesét, vagy kiadtunk egy verset s meghallgattuk ki, hogy tanulta meg és kötelező módon volt egy kis kézimunka (13. alany.)*
>
> *Nem vállalták (az óvodapedagógusok), hogy a szülő előtt énekeljenek, tornázzanak, ezt vagy azt csináljanak. (9.alany)*

A nevelési szakértők véleménye szerint az anyanyelvi terület felülreprezentáltsága a kisebbségi oktatás identitáserősítő funkciójával is összefüggést mutat:

> *Igen, mert az elsődleges szempont az volt, hogy magyarul legyen (5. alany – szórvány). ...de így, hogy ha azt írja, hogy „secția maghiară", tehát magyar tagozat, akkor minden nap esélye van annak az 5-6 magyar gyereknek a magyar meséhez, a magyar beszédhez, és hogy naponta halhat magyarul is azt, amit románul. (3. alany – szórvány)*

Az online időszakban is próbálkoztak a pedagógusok a kisebbségi népi kultúra ápolásának feladatát is megvalósítani*:*

> *...felhívtuk a figyelmüket, illetve arra, hogy csak tiszta forrásból merítsenek, tehát semmiképpen nem olyan interneten kószáló, akármilyen kisfilmet vagy éneket vagy videót, hanem igenis azokat az értékeket amelyek amúgy is megvannak a magyar nyelvben, a népmese és magyar énektárat részesítsék előnyben. (12. alany – Partium)*

Egy másik siker élményem ...: én mezőségi viseletbe öltöztem, úgy ültem a képernyő elé és akkor tényleg láttam az arcocskájukon azt a meglepődést meg örömöt, és akkor bemutattam a viseletet, közben megosztottam a képernyőm, és akkor közösen megnéztük a mezőségi viseletet, mezőségi muzsikát hallgattunk, akkor utána felá lltunk és a fiúk egy kicsit bokáztak, a kislányok ugye egy kicsit léptünk jobbra-balra, táncoltunk és szintén aznap, mivel ugye nem tudtunk közösen népdalt énekelni, küldtem nekik népdalokat is. (8. alany – Közép-Erdély).

A romániai magyar kisebbségi oktatásban olyan diákok vesznek részt, akik a magyar nyelvet a családban dominánsan beszélik, ezért kiemelt oktatáspolitikai téma a többségi nyelv elsajátítása. A román nyelvi fejlesztés megítélése ellentmondásos. Egyes oktatási szakértők szerint ezt teljesen elhanyagolták az óvodapedagógusok: *Hát, majdnem zéró.* (4. alany – Partium). Főként a szórványvidéken dolgozók szerint ugyanolyan jól működött, mint az az anyanyelvi fejlesztés:

Ugyanolyan arányban megjelent az anyanyelv és román nyelv, 50-50% (3. alany – szórvány). Szerintem ügyesen, párhuzamosan tudták csinálni, mondjuk itt a megyében amúgy sincs nagy gond a román nyelvvel. (5. alany – szórvány); a tömbmagyarságban pedig főleg az anyanyelvi nevelés került előtérbe, de nagyon-nagyon jó ötletek születtek a román nyelv gyakorlására. (10. alany)

A szakértői válaszokból innovatív államnyelv tanítási stratégiák is kirajzolódnak: a digitális játékok kreatív felhasználása a szókincs gazdagítására, hangoskönyvek készítése, oktatóvideók jelennek meg a jógyakorlatok között, véleményük szerint az online időszakban *a román foglalkozások érdekesebbé váltak.* (10. alany – Közép-Erdély)

...de például a román nyelv tanulásánál nagyon-nagyon jól ment a gyerekeknek a szavak elsajátítása, ugye ezeken a különböző platformokon, akár a szerencsekerékbe forgatták ki, akár ha Padlet-be, vagy ilyen kisfilmbe készítettük el nekik, tehát a román szavaknak a használata is és a szókincsbe való beépülésében nagyon segített és én úgy gondolom, hogy azt át is fogjuk hozni ugye a mindennapokba, mert ha ez ennyire hatékony, amúgy is nagyon szeretik a gyerekek, nagyon rááll a kezük a digitális oktatásra, én úgy gondolom, mert ez már egy másik generáció. És úgy láttuk, hogy ez a hatékonyság a román nyelv oktatásánál, ez nagyon jól ment. (12. alany – Partium)

Nem zárkóztak el, sőt! (Román) hangoskönyveket hoztak létre, ahol ha nem is volt ott a gyerek vagy később is forgatta a hangoskönyvet, akkor akár szavakban, de

> *akár egész mondatokban hallhatta, amit egyébként óvodai környezetben szoktak. (7. alany – tömb)*

A digitális diéta szempontjából igen fontos helyzetképelemek tekintetében (a tartalmi elemek, ezek kiválasztása, valamint a foglalkozások időtartama) azt találtuk, hogy a mind az etnikailag semleges, mind az etnicitással összefüggő változók mindegyike árnyalta ezek megjelenését.

Az oktatási tartalmak kiválasztásakor a koragyermekkori curriculum előírásai 3,9-es átlaggal érvényesültek (1-5-ig terjedő skálán), ami azt jelzi, hogy az óvodapedagógusok tudatosan viszonylag nagy mértékben törekedtek a felkínált tevékenységek megvalósításának folyamatában szem előtt tartani a hivatalos előírásokat. Ugyanakkor számos más szempontot, nagy „előszeretettel" tartottak szem előtt a gyakorló pedagógusok, és akár a curriculum elé is helyezték. Ilyen például az érdekesség és élményszerűség az óvodások számára (4.3; 4.6), az óvodások igényeinek érvényesülése (4.2), ami akár differenciálási törekvések megvalósulását is lehetővé tette (4.0). Ez az eredmény azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok mindenképpen az óvodásaik „elvárásait" a curriculum kívánalmai elé helyezték az oktatási tartalmak kiválasztásakor. A két szempont átlagértéke közötti különbség statisztikailag is szignifikáns ($t=-4.54339$; $p<0.00001$) (Barabási-Stark, 2021). Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a városi óvodák pedagógusai számára szignifikánsan meghatározóbb a tartalom kiválasztása rendjén az óvodavezető ($p^{*}\leq.05$) és a váltótárs ($p^{***}\leq.000$) szerepe, mint a vidéken tevékenykedőknek. Hasonlóan, a napköziotthonban dolgozó óvodapedagógusok az óvodavezető, a váltótárs és általában a kollégák szerepét fontosabbnak ($p^{***}\leq.000$) tekintik a tartalom meghatározásában. A vegyes tannyelvű óvodákban a váltótárs szerepe igen kiemelkedő ($p^{***}\leq.000$), a régió mentén pedig Székelyföldön és a szórványban is az óvodavezető szerepe markáns ($p^{*}\leq.05$) a tartalom melletti döntésben.

A foglalkozások időtartamának meghatározásakor ugyanolyan erősségű érvnek bizonyult a pedagógus saját szakmai belátása, meggyőződése, mint az óvodások igénye, melyhez igyekezett alkalmazkodni a pedagógus. Alacsonyabb átlagérték mellett, de szintén hasonló meggyőző erővel bírt a szülők, kollégák, váltótársak véleménye is az időtartam melletti döntésben. Legkevésbé meghatározó a „felsőbb" ajánlás, óvodavezetői, illetve tanfelügyelői vélemény. Az óvodapedagógus szakmai önállóságát hangsúlyozza, hogy saját belátása és szakmai véleménye szignifikánsan magasabb értéket képvisel a kérdésben való döntés rendjén, mint a felettes szervekkel való konzultáció, és az ő ajánlásuk ($t=-20.90511$, $p< .00001$) (Barabási, 2021). Ebben a kérdésben is azt találtuk, hogy a településtípus, óvodatípus, tannyelv és régió mentén is sajátos arculatot öltenek eredményeink. Városi intézményekben szintén az óvodavezető ($p^{*}\leq.05$) és a váltótárs ($p^{***}\leq.000$) szerepe kiemelkedő az időtartam melletti döntésben. A napköziotthonban típusú intézményekben az óvodavezető, a váltótárs és általában a kollégák véleményét tekintik fontosabbnak ($p^{***}\leq.000$) az időtartam meghatározásában. A vegyes tannyelvű óvodákban a váltótárs ($p^{***}\leq.000$) mellett az óvodavezetői vélemény is fontosabb ($p^{*}\leq.05$) mint a „tiszta" tannyelvű óvodákban. Ami a régiót illeti a Partiumban és a szórvány régióban erősebb az óvodavezetők ($p^{*}\leq.05$) és a kollégák szerepe ($p^{***}\leq.000$) mint másutt.

Szintén mind a négy változó befolyásolta azt is, hogy milyen nyelvű alkalmazásokat használtak az óvodapedagógusok. A legjellemzőbb a magyar nyelvű alkalmazások használata volt (4,4-es átlaggal, 1-5-ös skálán). Szignifikánsan alacsonyabb a román, illetve más nyelvű alkalmazások használata. A városi és napköziotthon jellegű intézményekben szignifikánsabb magasabb volt ($p^{***}\leq.000$) az egyéb nyelvű alkalmazások használata, mint vidéken és a rövid programú intézményekben. A vegyes tannyelvű intézményekben szembetűnően több román ($p^{*}\leq.05$) és egyéb ($p^{*}\leq.01$) nyelvű alkalmazást használtak,

mint a „tiszta" tannyelvű intézményekben. A román nyelvű alkalmazások a szórványban és a Partiumban szembetűnőek ($p^* \leq .01$), az egyéb nyelvűek pedig a Székelyföldön és Közép-Erdélyben jellemzőbbek ($p^* \leq .01$) mint a másik két régióban.

Az óvodabezárások alatti nevelési tevékenységből leginkább hasznosítható tudást a jelenléti nevelés keretei között a megismert digitális tartalmakban látják az óvodapedagógusok, illetve úgy gondolják, hogy a szerzett digitális készségek a továbbiakban is megkönnyíthetik a szakmai tevékenységüket is (3,9; 3,9). A tapasztalat ugyanakkor megerősítette és/vagy tudatosította az óvodapedagógusokban a partnerekkel (szülőkkel, kollégákkal) való együttműködés fontosságát (3,2; 3,5) és rávilágított ennek változatos alternatív lehetőségeire is. Adminisztratív szempontból a gyermeki munkák nyilvántartása, a tevékenységek tervezése szintén egy fontos és jól hasznosítható tapasztalat (3,3; 3,4). Azt találtuk, hogy ez az időszak segítette a pedagógusokat az integrált és kompetenciaorientált szemléletnek elfogadásában, a megvalósítás lehetőségeinek a megtapasztalásában (3,4; 3,5), ami a későbbiekben talán az új koragyermekkori nevelési curriculum alkalmazásában is facilitáló hatású lehet. (Barabási, 2021). Faktoranalízisnek alávetve az adatokat négy pedagógustípus rajzolódott ki a hasznosításhoz való viszonyulás mentén, amint azt a 3.3. fejezet 13. táblázata *(Online tapasztalatok hasznosítása a pedagógusok szemszögéből)* is bemutattuk. Az első csoportba azok tartoznak, akik didaktikai hatékonyság céljával emelnék be ezek időszak tanulságait. A második csoportba tartozók a curriculum jellemzőinek érvényesítésében tapasztaltakat látják értékesíthetőnek. Egy olyan csoport is kialakult, akik a partneri kapcsolatok jelentőségében erősödtek meg és ezt kívánják továbbvinni. És végül a negyedik csoportba tartozók a digitális jellemzővel írhatók le. Ők a szerzett digitális technikai és pedagógiai tudás hasznosítását látják a legfontosabbnak.

Az eredményeink azt mutatják, hogy a tisztán kisebbségi tannyelvű óvodákban sokkal több pozitív hozadékot látnak hasznosíthatónak az óvodapedagógusok (digitális tartalmak, digitális képességek, integrált szemléletmód, szülőkkel együttgondolkodás). A többi változó (település és óvodatípus, régió) nem árnyalja a válaszokat, egyedül a szülőkkel való együttgondolkodás tűnik intenzívebbnek a vidéki rövid programú óvodákban.

Az otthonóvodáztatási időszakot vizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a kisebbségi óvodai oktatásra a többségi oktatás alrendszereként tekinthetünk, az országos rendszer alrendszereként funkcionált ebben a sajátos nevelési helyzetben is. Mind az óvodapedagógusok, mind a nevelési szakértők megerősítették, hogy ebben az időszakban az új helyzethez való alkalmazkodás feladata elsősorban a pedagógusra hárult, a mindennapi élethelyzetekhez való adaptálódás független volt mind az etnikailag semleges (településtípus, óvodatípus), mind az etnicitással átszőtt tényezőktől (tannyelvtől és régiótól). Sajátosan kisebbségi javaslatok nem születtek az otthonóvodáztatás időszakára. A digitális diéta törekvések szakmai szempontjai inkább városon és a napközi otthonos óvodákban kerültek előtérbe. A kisebbségi szempontok az anyanyelvi nevelés és román nyelv esetében érvényesültek leginkább. Kiemelt hangsúly tevődött az online oktatás idején az anyanyelvi nevelésre, a vizsgált változóktól függetlenül, alátámasztva ezzel a kisebbségi oktatás identitáserősítő funkcióját. Sajátosan kisebbségi jegyként emelhető ki a többségi (román) nyelv elkülönülő gyakorlata a tömb- és szórványrégiókban. A többségi nyelv oktatása háttérbe szorult Székelyföldön és Közép-Erdélyben, s előtérbe került a szórványvidéken és Partiumban. A háttérbe szorulás mellett azonban kezdtek felbukkanni innovatív többségi nyelvtanulási stratégiák az online tanulási környezetben. Vizsgálatunk az otthonóvodáztatásnak és digitális diétának elsősorban nem a kisebbségi, hanem a regionális és lokális megkülönböztető jegyeit emelte a középpontba.

4.
KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk eredményeinek tematikus bemutatását követően az összegzésben az alminták mentén is megfogalmazzuk következtetéseinket. Ugyanakkor javaslatokat teszünk az online óvodai oktatás optimalizálásnak elősegítésére, valamint az ebben az időszakban szerzett tapasztalatok hasznosításának kamatoztatására.

4.1. Empirikus vizsgálatunk eredményeinek összegzése az alminták mentén

Forray és Kozma (2021) szerint a Covid19 járványhelyzet alatti társadalmi magatartások mentén négy nagyobb csoport alakítható ki: lojalitás, agresszivitás, aktivitás és innovativitás. Az oktatásban érintettek/dolgozók (pedagógusok, szülők, diákság) a legnyilvánvalóbban az innovatívak csoportjába sorolhatók. „Őket a járvány fenyegetése egyenesen aktivizálta: innovatív megoldásaik napról napra izgalmasabbakká váltak." (Forray, Kozma, 2021, 41). Vizsgálatunkban az oktatásban érintettek egy sajátos csoportját, az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatát vettük górcső alá, mintegy rámutatva azokra a sokszínű megoldási alternatívákra, amelyek ebben a különleges tanulási környezetben születtek.

Az **óvodapedagógusok** körében végzett kérdőíves lekérdezés eredményei rávilágítottak arra, hogy az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatában az otthonra küldött fejlesztő tevékenységek váltak

leginkább dominánssá, de az online tér biztosította lehetőségeket is igen kreatívan használták fel a célmegvalósításra. Ami az online találkozások gyakoriságát illeti, nagyon színes megoldási alternatívákkal találkoztunk: az óvodapedagógusok nagyobb része legalább hetente egyszer, negyede hetente kétszer-háromszor, míg közel egyharmada naponta tartotta fontosnak, hogy a képernyő révén ugyan, de lássák egymást a gyerekekkel. Ugyanakkor a megkérdezett óvodapedagógusok negyede vagy egyáltalán nem tartott online találkozást, vagy csak nagyon ritkán. Az aktivitás mértékében, az online oktatás „bevállalásában" nem csupán a technikai feltételeknek és digitális tudásnak volt meghatározó szerepe, hanem a pedagógus szemléletmódja is erőteljesen befolyásolta ezt. A felhasznált platformok esetében érződik, hogy központi támogatásként az őszi bezárás rendjén a Google Meet, Google Classroom került előtérbe, ugyanakkor az alkalmazások vonatkozásában inkább a szemléltetés célját szolgálók dominálnak. Az innovatív szemlélet azonban megmutatkozik abban, hogy más, életkorral összeegyeztethető, egyidejű aktivitást és interaktivitást biztosító alkalmazások is felbukkantak. Ami az online találkozások időszakát illeti, az óvodapedagógusok közel fele nagyon rugalmasan viszonyult a helyzethez, mintegy a szülők időbeosztásához, igényéhez igazodva, tartották a találkozásokat, változó időpontokban. Ugyanakkor nagy arányban voltak olyan pedagógusok is, akik fontosnak tartották a délelőtti találkozásokat és inkább a szülők alkalmazkodását igényelték. Az online találkozások elmaradásának okai nagyon változatosak voltak, de a legjellemzőbb nem a technikai feltételeknek a hiánya – akár az óvodásnál, akár az óvodapedagógusnál – vagy a digitális tudás pontatlansága bizonyult, hanem sokkal inkább nevelési szemléletmódbeli meggyőződések jelentek meg a döntések hátterében.

Összességében azt találtuk, hogy az óvodapedagógusok nagyobb része nyitottan viszonyult a megoldási lehetőségek kereséséhez és a helyzethez való adaptáció legoptimálisabb módjait érvényesítették. A

hasznosítható online tapasztalatok kidomborítása ugyanakkor sugallja, hogy az óvodapedagógusok nagy része számára valóban online tanulás volt az otthonról irányított óvodai tevékenység. Tanulási időszakként is keretezték az online nevelés kényszerét, megragadva azokat a megvalósítási vagy akár szemléleti elemeket, amelyek tovább vihetők a jelenléti oktatásba.

A **nevelési szakértőkkel** készült interjúk azt domborították ki, hogy az otthonóvodáztatás időszakára kevésbé voltak jellemzőek az egységes, országos hatósugarú jógyakorlatok, inkább a regionális és lokális sajátosságok és oktatási modellek léptek előtérbe. A curriculum mint oktatásszabályozó tényező szerepe mellett az oktatási szakértők rávilágítottak az óvodapedagógus személyének kulcsszerepére abban, hogy a törvényes előírások, módszertani javaslatok, illetve elvárások kereszttüzében milyen nevelési gyakorlatot adaptált óvodai csoportja számára. A partneri kapcsolat megítélése ellentmondásos volt: mind a jól működő, mind az egyoldalú partneri kapcsolatra adódott példa.

A szakértői interjúkból kirajzolódott, hogy az otthonóvodáztatás időszakában hibrid oktatás, az aszinkron oktatási gyakorlat, illetve az online találkozásokra fókuszáló oktatási gyakorlat volt jellemző. Aszinkron oktatási gyakorlat esetén csak a gyermekek közvetett elérése történt, a szülőkhöz eljuttatott – nyomtatott és/vagy online, saját készítésű és/vagy online felületről letöltött – anyagokkal. A gyermekek közvetett elérése a hibrid oktatás esetén kiegészült az online találkozásokkal, melynek több modellje rajzolódott ki a szakértői interjúkból: az egész csoporttal való találkozástól a kisebb csoporttal való találkozáson át az egyéni találkozásig, jellemzően heti egy alkalommal. Az online találkozások napszakának meghatározásakor a szakértői interjúkból három pedagógusi attitűd rajzolódik ki: a szülőközpontú, a pedagógusközpontú, illetve a gyermekközpontú nevelői attitűd. Optimális időkeretnek a fél óra bizonyult, melyet 5 – 40 perces időkeret

közötti variációk árnyaltak, a gyermekcsoport és a tevékenység jellege függvényében.

Az online platformok alkalmazását illetően az oktatási szakértők két oktatási gyakorlatot azonosítottak: a pedagógusi szabadságra épülő gyakorlatot, illetve az irányító-ellenőrző gyakorlatot. A nevelési szakértők válaszai tükrözték azt az óvodapedagógusi tapasztalatot, miszerint a szülők számára a facebook volt a könnyebben hozzáférhető és kezelhető platform. A google classroom bevezetése után is sok szülő idegenkedett és igényelte volna a visszatérést a facebook-ra, így több pedagógus gyakorlatában megjelent a mindenki igényének való megfelelés, párhuzamosan használva az oktatási intézmény hivatalos platformját a szülők igényelte platformmal. Az alkalmazások közül a Padlet örvendett a legnagyobb népszerűségnek, továbbá a youtube és wordwall. Elgondolkodtató számunkra az oktatási szakértőknek az a megállapítása, hogy az online találkozások során az óvodások körülbelül felét sikerült bevonni. Felvetődik a kérdés, hogy az óvodai populáció másik felével mi történt a pandémia időszaka alatt?

A **szülői lekérdezés** kidomborította, hogy az otthonóvodáztatás időszakában a szülők tudatosították, hogy az adott helyzeti lehetőségek mentén kellett az óvodapedagógusnak cselekedni, de ugyanakkor azt is láttatja, hogy nem feltétlenül vélik ezt a járható útnak e korosztály érdemi fejlesztésében. A szülők állásfoglalását biztosan befolyásolták azok a tapasztalatok is, amit az óvodapedagógusok tevékenységi kínálata, viszonyulásmódja, az otthoni óvodáztatásban nyújtott segítsége jelentett.

A szülők megítélése szerint legtöbb esetben az óvodapedagógusok a szülőket mintegy szakmai partnernek tekintve az otthoni óvodáztatási folyamatban az ő belátásukra bízták, hogy a gyerekük bekapcsolódik-e az online találkozásokba.

A vizsgálatban annak feltárására is kitértünk, hogy miként keretezik a szülők az online óvodai nevelés, illetve otthonóvodáztatás időszakát. A legtöbben az online találkozások jelentőségét az óvónővel

való kapcsolattartásban látták, de tapasztalták azt is, hogy az óvodapedagógus törekedett az élményszerűség biztosítására az adott keretek és körülmények között. Az óvodapedagógusok szakmai tudatosságát jelzi az a tény is, hogy a szülők nagy mértékben megtapasztalták, hogy az óvodapedagógus által felkínált tevékenységek, feladatok, anyagok összhangban voltak a gyermeki igényekkel. A szülőknek közel 40%-a jelezte azonban azt is, hogy nagy mértékben vagy teljes egészében plusz teher volt a család számára az online óvoda. Megítélésünk szerint a szülők nagy részének az óvodai nevelési feladatok átvállalása, vagy az ezek teljesítésébe való bevonódás időhiány, szemléletmód vagy tudáshiány miatt is nehézséget okozott. Ez az eredmény ugyanakkor azt a szemléletet is erősíti, hogy a szülői és az óvodapedagógusi szerep jól elkülönül egymástól, s nem moshatóak össze egymással.

Megvizsgáltuk azt is, hogy összességében hogyan keretezik a szülők az otthonóvodáztatási gyakorlatot. Azt tapasztaltuk, hogy nagyon hasonló arányban jelennek meg a pozitív és a negatív vélemények, s megjelenik a bizonytalanok csoportja is, akik nem tudják eldönteni, hogy merre billen el a mérleg, mert pozitív és negatív tapasztalatokat egyaránt megéltek óvodásukkal együtt. Ez az eredmény kirajzolja, hogy bár vannak előnyei és hasznos vetületei a digitális oktatásnak, ezek előtérbe kerülésének feltételei vannak (pl. a pedagógus digitális tudása, a szülői szemléletmód, a család digitális eszköz-lehetőségei), és ahhoz, hogy az értékei kerülhessenek előtérbe, alaposan át kell gondolni és kidolgozni az eszközalkalmazás óvodai módszertanát is. Ugyanakkor az eredmények azt is láttatják, hogy mennyire megosztó az új tanulási környezet, és valójában nagyon jól tükrözi a társadalom változásokkal/ változtatásokkal szembeni attitűdjét.

Végkövetkeztetésünk, hogy a digitális diéta egyes elemeinek biztosítása során az eszközhasználati idő (mikor és mennyi) és a tartalom (mit) optimális jellegét meghatározó pedagógiai tényezők közé tartozik a

pedagógus nevelési szemléletmódja, a digitális tudása, partnerséghez való viszonyulása, illetve rugalmassága, helyzethez való alkalmazkodási képessége. Másik vetületét a család nevelési koncepciója képezi, a gyermek digitális eszköz-lehetőségei, a szülői rugalmasság és a segítség jellege, a gyermek-szülő kapcsolat.

4.2. Javaslatok a digitális diéta alkalmazására

Az empirikus vizsgálatunk eredményei fényében javaslatainkat két szálon ragadjuk meg. Egyrészt olyan megfontolandó elveket és gyakorlati tanácsokat fogalmazunk meg, amelyek egy esetlegesen bekövetkező további óvodabezárás esetén a hatékony kivitelezésben nyújthatnak tájékozódási támpontokat az óvodapedagógusok számára. Másrészt az otthonóvodáztatás és online óvodai nevelés időszakából az offline, megszokott gyakorlatba tovább vihető ötletek, hasznosítható szakmai fogások formáját öltik, mivel azt gondoljuk, hogy lényeges tudatosítani és kiemelni és hasznosítani azokat a pozitív tapasztalatokat, amelyekre az elmúlt két óvodai nevelési gyakorlata „tanított”.

Kutatásunk eredményei azt körvonalazták, hogy a pedagógusok szerint az otthonóvodáztatás ideje alatt a sikerességnek kulcselemeként tételeződött a digitális eszközök megléte, illetve a megfelelő hozzáállás a pedagógus és a család részéről egyaránt, ugyanakkor a pedagógus digitális eszközhasználati és pedagógiai tudása. Az is meglátszott a curriculum előírásainak érvényesítése tekintetében, hogy a különböző fejlődési területek és tapasztalati területek nem azonos mértékben és arányban érvényesültek, pedig az óvodás harmonikus személyiségfejlődése szempontjából ez lenne az előnyös.

A kutatás eredményei, az óvodapedagógusok, nevelési szakértők és szülők véleménye és ezekben kifejeződő igények és megtapasztalások nyomán az alábbi javaslatok megfontolására hívjuk a gyakorló óvodapedagógusokat.

4.2.1. *Javaslatok online oktatás esetére*

Digitális diéta és módszertani elemek

- A gyermekek életkorától és lehetőségeitől függően 2-3 alkalom online találkozás – integrált fejlesztés megvalósítása, 30-45 perces időtartammal.
- Az online találkozásokra kiválasztott tartalmi elemek illeszkedjenek a curriculum által meghatározott fejlődési területek, fejlődési dimenziók és viselkedésmutatók tengelyébe.
- Az online találkozáskor minden gyerek számbavétele, megszólítása, a csoporthoz, közösséghez tartozás élményének biztosítása.
- Minden találkozás lehetőleg tartalmazzon az online térben is kivitelezhető játékot (játékos feladathelyzetet).
- Inkább kevesebb alkalmazást ismerjen meg és használjon, de azokat próbálja meg maximálisan a fejlesztés szolgálatába állítani.
- Figyeljen arra, hogy az átvett (kollégáktól, internetről) anyagokat minden esetben adaptálja a csoport/egyes gyerekek jellemzőihez, illetve a hazai curriculum elvárásaihoz.

Curriculum

- A curriculummal összhangban tervezzen az óvodapedagógus a sajátos tanulási környezet idején is, a fejlesztő tevékenység tudatosságát biztosítandó.
- Az online találkozásokban és az otthonra küldött anyagokban is figyeljen az egyes fejlődési és műveltségi területek arányosságára.
- Mivel az online tér nem teremt azonos lehetőségeket minden terület érdemi megjelenítésére, az óvodapedagógus figyeljen arra, hogy az otthonra küldött anyagok és az online kivitelezett tanulási helyzetek kiegészítő jellege érvényesüljön a fejlődési területek, tapasztalati területek vonatkozásában egyaránt.

- Próbáljon figyelni az óvodapedagógus a kötelező curriculáris elemek megjelenítésére. Az online találkozások során gondoskodjon arról, hogy óvodapedagógusi mesemondás ne maradjon el! A kamerába nézve, a gyerek azt érezhesse, hogy az óvónéni neki mondja. A mozgásos elemek online megjeleníthetőségének nehézsége kompenzálható otthon elvégzendő kis motricitást igénylő/fejlesztő feladatokkal.
- Mivel a társas-érzelmi fejlesztés területe háttérbe szorult az online időszakban, javasoljuk, hogy erre a területre hangsúlyozottabban figyeljenek oda a pedagógusok. A közösségi tevékenységek hiányában kiaknázhatják a versben, mesében rejlő társas-érzelmi fejlesztés lehetőségeit, válogathatnak az érzelmi intelligenciát fejlesztő mesék gazdag tárházából, felkínálva őket a mesepercek, anyanyelv tevékenységek keretében is.
- Az anyanyelvi fejlesztés elsődleges fontossága mellett a román nyelvre is fordítsanak kellő figyelmet. A digitális tér számos interaktivitási elemet rejt magában, mellyel az óvodapedagógus érdekesebbé teheti a szókincsgazdagítás monotonitását (pl. szerencsekerék, párosító, stb.) lehetőséget teremtenek a román szókincs gazdagítására, akárcsak az óvodapedagógus által készített hangoskönyvek, interaktív anyagok.

Partnerség

- Tájékozódjon a családok eszközhasználati lehetőségeiről és szükség esetén egyéni megoldásokat igyekezzen találni, hogy egyetlen óvodás se rekesztődjön ki a fejlesztés folyamatából.
- Az otthonóvodáztatás/ online nevelési alkalmak előtt az óvodapedagógus konzultáljon a szülőkkel, tájékoztatva őket az elképzeléseiről, esetleges elvárásairól: hogyan látja megvalósíthatónak a találkozásokat, mit szeretne nyújtani a gyerekeknek, mit vár el a szülőktől, miben milyen jellegű és mértékű segítséget igényel.

- Hallgassa meg a szülői igényeket és rugalmasan, nyitottan viszonyuljon ezekhez (az észszerűség határain belül): például találkozások napszaka.
- Gondoskodjon a szülői bevonódás motiválását elősegítő fogásokról (az együttműködés kezdeményezése az óvodapedagógus feladata).
- Napköziotthon jellegű intézményekben a váltótársak szemléleti és gyakorlati kivitelezés tekintetében egyaránt jussanak közös nevezőre és egységes koncepciót képviselve dolgozzanak együtt a gyerekekkel és a szülőkkel.

Kisebbségi oktatás

- Az online találkozások az anyanyelvi fejlesztést helyezzék előtérbe, de ezzel egyidőben gondoskodjanak a többségi nyelvi kompetencia fejlesztési alkalmairól is, a megfelelő arányok megtalálására törekedve, függetlenül a régiótól (tömb, versengő, szórvány).
- Az óvodapedagógus törekedjen az identitáserősítő elemek beépítésére az online találkozásokba is (pl. népviselet, népi tárgyi környezet elemeinek megjelentetése háttérként, stb.).

4.2.2. Javaslatok az online oktatás egyes elemeinek továbbvitelére

Kapcsolattartás szülőkkel és kollégákkal

- Nagyon fontosnak tartjuk a szülőkkel való személyes kapcsolattartást, a jelenléti fogadóórák és szülői találkozók beiktatását. Mivel azonban a járványügyi megszorítások miatt egyelőre számos oktatási intézményben nem mehetnek be a szülők az óvoda épületébe, javasoljuk az online tér adta lehetőségek kihasználását, s a fogadóórát helyettesítő telefonos beszélgetés helyett videótalálkozó szervezését az online időszak

alatt már megszokott platformon. Az óvodapedagógus kijelölhet heti online fogadóórát, melyre bejelentkezhetnek/ bekapcsolódhatnak a szülők, s beszélgethetnek a pedagógussal gyermekük óvodai életéről. Adminisztratív jellegű kérdések esetén, mikor a szülői közösséggel gyorsan kell közölni egy újítást, vagy a szülői közösségnek gyorsan kell döntést hoznia (pl. tesztelés az óvodában vagy otthon, iratkozás az előkészítő osztályba, kirándulásszervezés, stb), hatékonyan alkalmazható a videótalálkozó formájában rövid időn belül összehívott villám szülőértekezlet.

- Alternatívát jelenthet a videótalálkozó a szülői jelenlét nélkül megrendezendő eseményekre is (szerepek, ünnepségek). Videófelvétel készítés mellett/helyett alternatíva lehet, hogy a szülők egy videótalálkozóba bekapcsolódva követhessék végig a műsort/ünnepséget, melyen a járványügyi megszorítások miatt nem vehetnek részt.
- A videótalálkozók megkönnyíthetik a „Szülők iskolája" program megvalósítását. Videótalálkozó formájában olyan szakembereket hívhat meg az óvodapedagógus, akik nevelési kérdésekben tartanak előadást a szülők számára, válaszolnak a szülői kérdésekre. Lehetséges témák: stressz a gyermekek életében; iskolaválasztás, bullying, stb.
- Javasoljuk a már megszerzett digitális tudás (videókészítés, ppt készítése, kollázs készítés) felhasználását a szülők tájékoztatására a gyermekek óvodai életéről: kollázs készítése a gyermekek munkáiból, egy éneklés hangfelvétele, stb, melyet a classroomban a pedagógus megoszthat a szülőkkel.
- Szorgalmazzuk az óvodapedagógusok egymás szakmai tudásából való épülését és a jógyakorlatok megosztását a már kialakult és online oktatás időszakában eredményesen működtetett kommunikációs csatornákon.

Szakmai anyagok nyilvántartása, rendszerezése

- A jelenléti oktatásba továbbvihetőnek véljük a heti tananyag feltöltését a classroomba vagy más használt gyűjtőfelületre. Amennyiben a pedagógus feltölti a heti tartalmi vázat a jelenléti oktatás ideje alatt is, padlet vagy bármilyen más formában, akkor egyrészt segít tájékozódni a szülőknek az óvodai életről, másrészt a hiányzó gyermek szülőjének lehetőséget teremt arra, hogy ha szeretne kicsit foglalkozni a gyermekével, míg betegség miatt otthon marad, akkor szemelgethet a csoport heti tevékenységeiből. Ha a teljes heti tevékenységet nem is osztja meg az óvodapedagógus, de legalább a memorizálandó versek, mondókák, dalocskák szövegeinek közzététele megvalósulhat ilyen formában, heti rendszerességgel.
- A gyermeki munkák portfólióinak tárolására alternatív lehetőségként kínálkozik a digitális tér, különösen abban az esetben, ha tárolási hely szűkével küzd az óvodai csoport, illetve könnyebben maradandó tehetővé teszi a szülő számára is.
- A pedagógus ajánlhat a szülőknek gyermekkönyveket, igényes rajzfilmeket, játékokat, szintén a classroom vagy más gyűjtőfelület révén. Például bevezetheti a „A hónap gyermekkönyve", „A hónap gyermekjátéka" eseményeket, s havonta rövid ismertetőt készít ezekről a szülők számára.
- Az adminisztratív feladatoknál is javasoljuk a megszerzett digitális tudás hasznosítását. A google űrlapok vagy google táblázatok használatával hatékonyan gyűjtheti be és rendszerezheti a szükséges információkat a pedagógus (bábszínházra jelentkezők, ebédpénz, stb).

Didaktikai anyagok, eszközök

- Jelenleg az internetről rengeteg anyagot lehet gyűjteni, s az online időszak alatt az óvodapedagógusok megismertek számos weboldalt, ahonnan anyagot gyűjtöttek. Mértékletességet javaslunk ezeknek az anyagoknak a használatában, s nagyfokú odafigyelést, hogy a talált feladatlapot, kézimunkát, játékot a pedagógus adaptálja a saját gyermekcsoportja szintjéhez, igényeihez, az offline tanulási környezethez, s természetesen a fejlődési dimenziókhoz és viselkedésmutatókhoz.
- A statikus, ppt-vel és képekkel történő szemléltetés mellett javasoljuk a dinamikus szemléltetés (kisfilmek, videók) alkalmazását a teljesebb képzetalkotást elősegítendő.
- Ha rendelkezik a csoport interaktív táblával, akkor a rögzítés, alkalmazás, begyakorlás szakaszában változássági és/vagy motiválási céllal beépíthetjük a játékos gyakorlás online változatait (tankocka, wordwall, stb).
- Differenciálási céllal is használhatunk a fentiekhez hasonló játékos gyakorlatokat, feladatokat (tehetséggondozás, felzárkóztatás, délutáni pihenő kiváltása, stb).

A javaslataink megfogalmazását annak leszögezésével zárjuk, hogy az óvodások nevelésének-fejlesztésének legmegfelelőbb intézményi közege a személyes találkozásra és érintkezésre épülő, valódi, szemtől-szembe megtapasztalt eseményeket, közösségi élményeket biztosító tanulási környezet. Ezek a meghatározóak és a valódi fejlődésnek kiváltói, motiválói, biztosítói, segítői. A szociális és emocionális, a fizikai (akár nagy- akár finommozgásokra gondolunk) fejlesztés ugyanolyan jelentőséggel bír ebben az életkorban, mint a kognitív fejlesztés. Mindezt a maga teljességében és érdemben, méltányos oktatási kereteket biztosítva minden óvodás számára az oktatási intézményben, személyes jelenléttel látjuk megvalósíthatónak.

Ezzel együtt, a járványhelyzet által teremtett sajátos állapot késztetett arra, hogy végig gondoljuk, amennyiben ebből a természetesnek értelmezett, megszokott és egyben hatékony közegből kimozdulni kényszerülünk, milyen lehetőségeink adódnak, mi az amire figyelnünk kell, annak érdekében, hogy a tanulási környezet cseréje minél kevesebb járulékos veszteséggel járjon a gyerekek egyéni és közösségi fejlődése tekintetében, illetve, hogy hasznosíthassuk az ebben az időszakban szerzett tapasztalatokat. Mondani szoktuk, hogy *„ami nem öl meg, az megerősít"*. Hisszük, hogy ezen időszakban az óvodai élettől idegen tanulási környezet megélése nem ölte meg az óvodai nevelést az óvodapedagógusok nyitottsága, rugalmassága, ötletessége okán, mivel legtöbben megtalálták az online lehetőségeket, kitalálták az otthonóvodáztatás helyzetekhez illeszkedő változatait. Ugyanakkor megerősíteni csak akkor fog, amennyiben az óvodai nevelés folyamatos optimalizálási szándékát szem előtt tartva tanulunk ebből az időszakból és továbbvisszük mindazokat az elemeket, amelyek jól hasznosíthatók és beépíthetők a mindennapi gyakorlatba. Bizakodóak vagyunk, hogy kutatási eredményeink ebben nyújtanak segítséget az érdekeltek, érintettek számára!

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Bakonyi A., Kosztel K., Villányi Gy. J. (2020): *Karantén az óvodában*. Civil Közoktatási Platform URL: http://ckpinfo.hu/2020/07/08/karanten-az-ovodaban-szuloi-ovodapedagogusi-kerdoivek-eredmenyei

Barabási A-L. (2018): *A képlet. A siker egyetemes törvényei.* Libri Könyvkiadó Kft, Budapest.

Barabási T. (2021): The situation of online preschool „learning" from early childhood teachers' perspective. *Acta Didactica Napocensia,* 14(2), 216-230. URL: http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/adn/article_14_2_16.pdf

Barabási T. – Stark G. (2020): *Óvodamódszertani alapismeretek.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Barabási T. – Stark G. (2021). A curriculum előírásainak érvényesítése az otthonóvodáztatás időszakában. *PedActa,* 11(2), 1-14. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/

Barabási T. – Stark G. (2022): Educational Partnership in Ensuring a Digital Diet during the Time of Home Education, *Technium Social Sciences Journal* Vol. 28 (2022), 263-272. https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/issue/view/70

Bíró Gy. (2020): A hazai digitális távoktatás tapasztalatai a COVID-19-es járványhelyzet időszakában egy kvalitatív felmérés tükrében. In Kozma G. (szerk): *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. 18–41. Gerhardus Kiadó. https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/covid-kotet-k5.pdf

Centrul de Educație și Dezvoltare Profesională Step by step (2020): *Cum susținem dezvoltarea copiilor preșcolari în mediul familial în timpul pandemiei de Covid-19*. URL: Dezvoltarea-copiilor-prescolari-3-6ani.pdf (stepbystep.ro)

Chiribucă, D. & Magyari T. (2003). The Impact of Minority Participation in the Romanian Government. In: Robotin, M. &Salat L. (ed.): *A New Balance: Democracy and Minorities in Post-Communist Europe*. Budapest, LGI Books. pp. 73–97.

CNEE – National Evaluation and Examination Centre (Centrul Național de Evaluare și Examinare) (2020): *National report: Analyze of Educational Environment in Romania*. (*Raport național: Analiza mediului educațional din România.) TALIS 2018*. URL: https://colaborare.rocnee.eu/files/talis/01052020/Raport_national_TALIS_2018.pdf [20. 09. 2021]

European Commission (2021): *Early childhood education and care and the COVID-19 crisis Understanding and managing the impact of the crisis on the sector.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.euractiv.ro/documente/raport%20educatie%20UE.pdf

Fáyné Dombi A., Hódi Á., Kiss R. (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. In *Magyar Pedagógia* 2016/1, pp. 91-117. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dombi_MPed20161.pdf

Felsmann J. (2020*): Óvodapedagógusok tapasztalatai a járványhelyzetben megvalósított „táv-óvodáról”*. OTDK dolgozat. ELTE TÓK, Budapest.

Fóris-Ferenczi R. (2008). *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékeléselmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Fóris-Ferenczi R. (2004): Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban. *Regio*, 15 (2). 15–56. oldal

Fóris-Ferenczi R. (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. In: Papp Z. A.(szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.45–94. oldal

Forray K. – Kozma T. (2021): Közösségi tanulás járvány idején. Educatio 2021/3, pp. 36-49. URL: https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p36.xml?fbclid=IwAR3y6CWtD8jSy2In461za9agbj4IHzBn_Em74rd3MOslnSgj90D9BNC5K5c

Hódi Á., Tóth E., B. Németh M. és Fáyné Dombi A. (2019): Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. In *Neveléstudomány* 2019/2, pp. 22-41. URL: http://real.mtak.hu/95034/1/nevelestudomany_2019_2_22-41.pdf

https://view.genial.ly/604624a5cce87c0d7d7f94df/presentation-az-okos-leany-magyar-nepmese Kasik L. (szerk.) (2017): *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében*. MOZAIK Kiadó, Szeged, URL: http://real.mtak.hu/84741/1/O%CC%81voda%CC%81sok_sege%CC%81danyag_KO%CC%88TET_Kasik%20et%20al..pdf

Kennedy, J., Hupert, N. (2021): *Using Digital Media to Support Early Learning*. URL: https://www.edutopia.org/article/using-digital-media-support-early-learning

Kiss T. (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio,* 21 (1). 24–48.

Konok V. & Peres K. (2021): Hagyjam vagy ne hagyjam? A „kütyüzés” hatása a gyerekekre. *Mindennapi pszichológia.*https://mipszi.hu/cikk/200919-hagyjam-vagy-ne-hagyjam-kutyuzes-hatasa-gyerekekre?fbclid=IwAR1JfN3QHRwKzUZxBU97iJiQO-GPoVOdGzyGu7C7J2eoCYeK0UFIf7Q3mLs

Kozma T. (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.

Mandel K. & Papp Z. A. (2006). A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. *Magyar Kisebbség,* 10 (3–4). 91–114.

MEC (2019): *A koragyermekkori nevelés curriculuma.* Ministerul Educației și Cercetării, București.

MEC (2019): *Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani).* Ministerul Educaţiei Naționale, Bucureşti. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

MEC (2020): *Un an școlar altfel... Ghidul pentru unitățile de învățământ preșcolar*. Editura Didactică și Pedagogică S.A. URL: https://educatiacontinua.edu.ro/source/ghiduri/Ghid%20pentru%20prescolari.pdf

Murvai L. (2017): Az erdélyi magyar oktatás néhány jellegzetessége. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zs. (szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 13–27. oldal

Nagy I. M. (2020): *„Óvakodj a törpétől” avagy kora gyermekkori digitális pedagógia a járvány idején is #maradjotthon.* URL: https://moderniskola.hu/2020/03/ovakodj-a-torpetol-avagy-kora-gyermekkori-digitalis-pedagogia-a-jarvany-idejen-is-maradjotthon/

Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste. The American System in Cross-Culture Perspective.* New York, Academic Press.

Papp Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio,* 21 (1). 3–23.

Papp Z. A. (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. Magyar *Kisebbség*, 4 (3–4). http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbseg/index.php?action=lsz&lapid=10.

Péntek J. (2004). A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás,* 13 (1). 76 –85.

Petres A. (2009). A kisebbségi felsőoktatás szimbolikus jelentősége. Felsőoktatásról szóló diskurzusok a romániai magyar sajtóban 2007-ben. In: Kötél E. & Szarka L. (Szerk.): *Határhelyzetek II.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

Pletl R. (2015): Oktatás- és neveléstudomány. In: Péntek János, Salat Levente, Szikszai Mária (szerk): *Magyar Tudományosság Romániában 2002-2013 között*. II. kötet. Kolozsvár, Ábel Kiadó. 389–426. oldal

Sapungan, M. G. – Sapungan, M. R. (2014): Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. In *Asian Journal of Management Sciences & Education,* Vol. 3(2) April 2014. URL:https://www.researchgate.net/publication/283539737_Parental_Involvement_in_Child%27s_Education_Importance_Barriers_and_Benefits

School Education Gateway: *Felmérés az online tanulásról és a távoktatásról – eredmények* (2020). https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm

Stark G. (2020): A koragyermekkori nevelés curriculumának fogadtatása az óvodapedagógusok körében. In: *PedActa*, 2020/2. 57-62. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_10_2_6.pdf

Szarka L. (1999). A közép-európai kisebbségek tipológiai besorolhatósága. In: *Kisebbségkutatás*, 8 (2). 168–175. oldal. http://epa.oszk.hu/00400/00462/00002/

Villányi Gy. (2021): A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra – Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése. *Gyermeknevelé*s, (9) 2, 378–398. URL: http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2574/2303

Yoo-Young, K. (2020): *Your Child's Digital Diet – Three Key Points, https*://www.parentune.com/parent-blog/your-childs-digital-diet-three-key-points/4528

Melléklet

1. melléklet: Pedagógusi kérdőív

2. melléklet: Szülői kérdőív

3. melléklet: Interjúrács

1. Melléklet. Kérdőív óvodapedagógusok számára[7]

Kedves Óvodapedagógus kolléga! Az online tanulási környezet mindannyiunkat sajátos kihívásokkal szembesített. Kutatásunkkal ezeknek feltérképezését szeretnénk megvalósítani az óvodai nevelés területén, amelynek megvalósításában számítunk az Ön segítségére is. Kérjük, őszinte válaszaival támogassa a kutatás megvalósulását, egy minél teljesebb és objektívebb kép kialakításának lehetőségét!
A kérdőív kitöltése 30-40 percet vesz igénybe!
A kérdőívet kitöltők között három példányt sorsolunk az „Óvodamódszertani alapismeretek (2020)" c. könyvünkből! Aki szeretne a sorsoláson részt venni, kérjük, küldjön egy emailt a digitalisdieta@gmail.com címre!
Köszönettel, dr. Barabási Tünde és dr. Stark Gabriella

A közös gondolkodás érdekében fogalmi pontosítás:
online oktatás – képernyő előtti találkozás az óvodásokkal
hibrid oktatás – részben képernyő előtt találkozás, részben feladatok jelölése és számonkérése
gyerekek közvetett elérése – az óvodásoknak anyagok, feladatok küldése, a (képernyő előtti) találkozások nélkül

[7] Óvodapedagógusi kérdőív linkje: https://forms.gle/urf9wsTkAJ4q9ewv8

1. Életkora: ....

2. Neme:

- Férfi
- Nő

3. Szakmai tapasztalata

- 1-5 év
- 6-10 év
- 11-15 év
- 16-20 év
- 20 évnél több

4. Az óvodai intézmény jellege, ahol dolgozik

- városi
- községi/ falusi

5. Megye (ahol az intézmény található): ....

6. Óvodai intézmény típusa

- (rövid programú) óvoda
- napköziotthon
- 7. Milyen korcsoporttal foglalkozik jelenleg?
- Kiscsoport
- Középcsoport
- Nagycsoport
- Vegyes csoport

8. Intézményében milyen tannyelvű csoportok működnek? (több válaszlehetőség)

- magyar
- román
- német
- egyéb

9. Pedagógiai szakvégzettsége(i) (több válaszlehetőség)

- középiskolai
- posztliceális
- főiskolai
- egyetemi alapképzés
- mesteri
- doktori

10. Legmagasabb didaktikai fokozata

- o kezdő pedagógus
- o véglegesítő
- o II. fokozat
- o I.fokozat
- o doktori

11. Milyen mértékűnek ítéli saját digitális kompetenciáinak fejlettségi szintjét? (1 – fejletlen, 5 – fejlett)

	1.	2.	3.	4.	5
Az online oktatás előtt					
Most					

12. Milyen mértékben érezte magát felkészültnek az online oktatásra 2020 márciusában? (1 – egyáltalán nem; 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

13. Milyen mértékben érzi felkészültnek magát egy esetleges online oktatásra most? (1 – egyáltalán nem; 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

I. Online oktatási gyakorlat

14. Jellemzően milyen módon foglalkozott óvodásaival az online oktatás ideje alatt? (1 – egyáltalán nem, 5 – leginkább)

	1.	2.	3.	4.	5
online találkozások a gyerekekkel (videóchat)					
a gyerekek közvetett elérése – a szülők által, feladatok, ötletek küldése					
hibrid oktatás					

15. Az online térben milyen gyakran találkozott a gyerekekkel?

- o nem tartottam online foglalkozásokat
- o naponta
- o hetente kétszer, háromszor
- o hetente

15a. Napközi otthonos óvoda esetén: miként oszlott meg a gyerekekkel való találkozás az online térben a váltótársak között?

16. Hogyan ajánlotta fel az online találkozást/küldött feladatokat az óvodásoknak?

- o kötelező jelleggel
- o ajánlásként, a szülő belátására bízva a választhatóságot
- o ajánlásként, a gyerek döntésére bízva a választhatóságot

17. Amennyiben nem tartott online találkozásokat (vagy nem rendszeresen, legalább hetente), az alábbi okok mennyire voltak meghatározóak a döntésében?

	1.	2.	3.	4.	5
Az óvodásaim családjainak többsége nem rendelkezett technikai feltételekkel					
Nekem nem voltak technikai feltételeim					
Nem volt kielégítő a digitális technikai tudásom, hogy ezt megfelelő minőségben megvalósíthassam					
Szerintem egy óvodást nem szabad a képernyő elé láncolni, még fejlesztési céllal sem					
Amúgy is sok időt töltenek már az óvodások is a digitális eszközökkel					

18. Amennyiben az online oktatás is megjelenik az oktatási gyakorlatban, jelölje ennek időkereteit!

- o délelőtt
- o délután
- o változó volt, néha délelőtt, néha délután

19. Jellemzően milyen platformon találkozott az óvodásaival? (több válaszlehetőség)

- o Google Meet/ Google Classroom
- o Zoom
- o Microsoft Teams
- o Egyéb

20. Hány gyerekkel foglalkozott egyszerre az online találkozások alatt?

- o a teljes gyermekcsoporttal
- o fél csoporttal
- o kisebb (4-5 fős) csoportokban

21. Hogyan viszonyultak a gyerekek az online tevékenységekhez? (1 – nagyon negatívan, 5 – nagyon pozitívan, látszott, hogy élvezik)

1 2 3 4 5

22. Mit tapasztalt milyen arányban vettek részt az óvodások a felkínált tevékenységeken?

- 0-10%
- 11-25%
- 26-50%
- 51-75%
- 76-100%

23. Milyen alkalmazásokat használt leggyakrabban a tevékenységei tervezésére, feladatok készítésére/kiválasztására és felkínálására a gyermekek számára?

	1.	2.	3.	4.	5.
wordwall					
learning apps					
egyszervolt.hu					
nearpod					
power point					
padlet					
genially					
Sutori					

23a. Soroljon fel más alkalmazásokat, amelyeket használt és eredményesnek talált!

24. Milyen nyelvű alkalmazásokat részesített előnyben? (1 – egyáltalán nem használtam, 5 – leggyakrabban használtam)

	1.	2.	3.	4.	5.
magyar					
román					
más nyelv					

25. Milyen arányban kínált fel saját kidolgozású anyagokat, a számítógépes alkalmazásokhoz képest?

- 0-25%
- 26-50%
- 51-75%
- 76-100%

26. A foglalkozások időtartamát tekintve hogyan tervezett?

kevesebb mint fél óra

- o 30-40 perc
- o 41-60 perc
- o 60 percnél hosszabb

27. Mi alapján döntötte el, hogy az online térben megvalósuló foglalkozásai milyen időtartamúak legyenek?

	1.	2.	3.	4.	5.
Óvodavezetői ajánlásra					
Szakértői (pl. tanfelügyelői) ajánlásra					
Saját belátásom és szakmai meggyőződésem szerint					
Egyeztettünk a kollégákkal					
Egyeztettem a váltótársammal					
A szülők véleményét tartottam szem előtt					
Mindig rugalmasan alkalmazkodtam a gyermekek igényeihez, türelméhez					

28. A foglalkozások tartalommal való feltöltésében az alábbi kijelentések milyen mértékben jellemzik az Ön oktatási gyakorlatát? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
A tanterv előírásait tartottam szem előtt az online találkozások tervezésekor.					
Arra törekedtem, hogy a gyermekek számára élmény legyen a közösen eltöltött idő.					
A korábbi tervezésem mentén haladtam.					
A szülők igényeinek igyekeztem megfelelni.					
Olyan érdekes tartalmak bemutatására törekedtem, amelyeket az online tér biztosított.					
Az esetleges szülői nevelési hiányosságok pótlására figyeltem (pl. mesemondás, élmények meghallgatása, stb.).					
Fontos volt számomra, hogy minden óvodásom igényeivel összhangban legyen a közös tevékenység.					
Odafigyeltem arra, hogy differenciáljak az óvodások életkora/képességei mentén.					
Sikerült a speciális igényű gyerekekre is külön odafigyelnem.					
A legfontosabb az volt számomra, hogy kitöltsem a kötelező időkeretet.					

	1.	2.	3.	4.	5.
Az óvodásaim egymással való találkozásának biztosítása volt nagyon fontos számomra.					

29. Az online oktatás ideje alatt a különböző tevékenységtípusokat milyen mértékben építette be a találkozásokba? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Személyes fejlődést célzó tevékenységek					
Tapasztalati terület szerinti tevékenységek					
Játékok, szabadon választott tevékenységek,					

30. Milyen mértékben figyelt arra, hogy a mindennapi kötelező elemek megjelenjenek? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
mesepercek					
mozgásos mozzanat					
szabad választás lehetősége					

31. Jelölje, hogy az egyes fejlődési területeket milyen mértékben sikerült érvényesíteni az Ön által felkínált tevékenységekben! (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia					
Társas-érzelmi fejlődés					
Tanulási képességek és attitűdök fejlődése					
Nyelvi-kommunikációs fejlődés, az olvasás és írás alapozása					
Kognitív fejlődés és a környező világ megismerése					

32. Az online találkozásokra felkínált tevékenységekben az egyes tapasztalati/ műveltségi területek milyen mértékben jelentek meg? (1 – egyáltalán nem , 5 – leginkább)

	1.	2.	3.	4.	5.
Nyelv és kommunikáció: ANYANYELV					
Nyelv és kommunikáció: ROMÁN					
Tudományok: MATEMATIKA					
Tudományok: KÖRNYEZETISMERET					
Esztétika és kreativitás: ÉNEK-ZENE					
Esztétika és kreativitás: KÉPZŐMŰVÉSZETI NEVELÉS					

	1.	2.	3.	4.	5.
Ember és társadalom: GYAKORLATI TEVÉKENYSÉG					
Ember és társadalom: KÖZÖSSÉGI NEVELÉS					
Pszichomotoros terület					

33. A gyerekeknek küldött anyagokban az egyes tapasztalati/ műveltségi területek milyen mértékben jelentek meg? (1 – egyáltalán nem , 5 – leginkább)

	1.	2.	3.	4.	5.
Nyelv és kommunikáció: ANYANYELV					
Nyelv és kommunikáció: ROMÁN					
Tudományok: MATEMATIKA					
Tudományok: KÖRNYEZETISMERET					
Esztétika és kreativitás: ÉNEK-ZENE					
Esztétika és kreativitás: KÉPZŐMŰVÉSZETI NEVELÉS					
Ember és társadalom: GYAKORLATI TEVÉKENYSÉG					
Ember és társadalom: KÖZÖSSÉGI NEVELÉS					
Pszichomotoros terület					

34. Mi alapján döntötte el, hogy az online térben milyen tartalmakat dolgozzon fel (és milyen alkalmazásokat használjon)?

	1.	2.	3.	4.	5.
Óvodavezetői ajánlásra					
Szakértői (tanfelügyelői)ajánlásra					
Saját belátásom és szakmai meggyőződésem szerint					
Váltótársammal megbeszéltük					
Egyeztettünk a kollégákkal					
A szülők véleményét tartottam szem előtt					
A óvodásaimat is bevontam a döntésbe					

35. Milyen mértékben volt jellemző a foglalkozásokra az integrált szemlélet érvényesítése? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

36. Milyen mértékben volt lehetősége/sikerült minden gyermekre figyelnie?

37. Mi jelentett sikerélményt az Ön számára ezeken a foglalkozásokon?

	1.	2.	3.	4.	5.
Ha minél több gyerek tudott csatlakozni					
Ha a gyerekek figyelmét sikerült megnyernem és fenntartanom					
Ha a gyermekek többsége aktívan bekapcsolódott a foglalkozásba					
Ha megtapasztaltam a szülők támogató hozzáállását					
Ha pozitív visszajelzést kaptam a szülőktől vagy a gyerekektől					
Ha tapasztaltam a az óvodásaim lelkesedését					
Ha a közös tevékenység további egyéni tevékenységre késztette a gyerekeket					
Ha az egyes gyerekek egyéni sajátosságait, igényeit is szem előtt tudtam tartani					

37a. Esetleg milyen más Ön számára sikerélményt jelentő elemet tud megnevezni?

38. Mi jelentett sikerélményt az óvodások számára ezeken a foglalkozásokon?

	1.	2.	3.	4.	5.
Az, hogy láthatta, hallhatta az óvónénit					
Az, hogy láthatta és hallhatta a társait					
Az online térben felkínált és kivitelezett játék					
Az, ha megmutathatta alkotásait					
Az, ha elmondhatta élményeit					
Az, ha az óvodapedagógus megdicsérte					

39. Tapasztalatai szerint milyen tényezők befolyásolták az online oktatási gyakorlatot?

	1.	2.	3.	4.	5.
szülők elvárása					
gyerekek teherbírása					
csoport tannyelve					
váltótársam online oktatási szemléletmódja és gyakorlata					
digitális eszközök megléte					
országos előírások/javaslatok					
kisebbségi ajánlások					
anyaországi jógyakorlatok					

40. Milyen mértékben volt fontos az Ön számára, hogy tájékozódjon az óvodások otthoni „tanulási" tevékenységéről, játékáról?

1 2 3 4 5

41. Hogyan valósította ezt meg? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Az online találkozások elején mindig beszélgettem erről a gyerekekkel.					
A szülők dokumentálták fotókkal a munkafolyamatot vagy az alkotást.					
Összegyűjtötték és a jelenléti találkozás elején beszámoltak róla vagy elhozták a gyerekek					

42. A foglalkozásokhoz szükséges eszközök és anyagok előkészítésében mi volt a jellemző? (1 – egyáltalán nem, 5 – mindig)

	1.	2.	3.	4.	5.
Én előkészítettem és gondoskodtam arról, hogy minden gyerekhez eljusson					
Jeleztem a szülőknek, hogy milyen anyagokat/ eszközöket készítsenek elő					

43. Milyen mértékben volt jellemző az Ön nevelési gyakorlatára az online oktatás ideje alatt, hogy az online térben megvalósított foglalkozásokon kívül még adott feladatokat, tevékenységi ötleteket a gyerekeknek? (1 – egyáltalán nem, 5 – mindig)

1 2 3 4 5

43a. Amennyiben igen, milyen jellegűek voltak ezek?

	1.	2.	3.	4.	5.
Online térben, digitális eszközön kivitelezendő					
Digitális eszköz kizárásával megvalósítandó tevékenységek					
Az óvodás által önállóan elvégezhető					
Szülői segítséggel elvégezhető					

43b.Adjon példát néhány ilyen tevékenységre!

44. Milyen mértékben jelentettek kihívást Önnek az alábbi helyzetek? (1 – egyáltalán nem, 5 – nagy mértékben) (több válaszlehetőség)

	1.	2.	3.	4.	5.
A legmegfelelőbb feldolgozási formák megtalálása, amelyek a gyermeki aktivitást az online térben is serkentik					

	1.	2.	3.	4.	5.
Online óvodai tanulással kapcsolatos optimális szemléletmód kialakítása A legmegfelelőbb tartalmak megtalálása					
A tartalmak és módszerek online környezethez való adaptálása					
Az állandó szülői jelenlét/kontroll					
Eldönteni, hogy mi legyen a prioritás, amit az online térben együtt dolgozunk fel a gyerekekkel					
A lehetséges alkalmazások és online lehetőségek áradatából okosan válogatni					
Minden gyerekre figyelni az online térben és tevékenységi lehetőséget felkínálni					
Fegyelmezni a gyermekeket, ha ez szükségesnek mutatkozott					
Különböző szülői igények/elvárások összehangolása (pl. napszak egyeztetésében)					
Szülői érdektelenség leküzdése					
A gyermekek figyelmének a fenntartása					
Az adminisztráció, az online tevékenységek dokumentálása, lepapírozása					
Az online időszak után segíteni a gyerekek óvodai környezetben való visszailleszkedését					
Pótolni az online időszak esetleges hiányosságait					

45. Néhány mondatban mutassa be, hogyan zajlott egy átlagos foglalkozás az online térben!

46. Milyen mértékben voltak jellemzőek a pozitív online oktatási élmények az ön számára? (1-egyáltalán nem, 5- teljes mértékben)

1 2 3 4 5

47. Röviden írjon le egy pozitív online oktatási (vagy ahhoz kapcsolódó) élményt!

48. Milyen mértékben voltak jellemzőek a negatív élmények, csalódások az online oktatáshoz kapcsolódóan?

1 2 3 4 5

48a. Részletezzen egy ilyen élményt!

49. Milyen mértékben látja hasznosíthatónak az online oktatás ideje alatt szerzett szakmai tapasztalatokat a jelenléti oktatás keretei között? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

50. Mi az, amit az online tapasztalatokból hasznosítani tud a jelenléti oktatásban és mennyire? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
a digitális tartalmakat					
az új digitális eszközhasználati képességeimet: videokészítés, videovágás, stb.					
az integrált szemléletmódot, amiben ez idő alatt megerősödtem					
a kompetencia orientáltságot					
a tevékenységet tervezését/ nyilvántartását					
a szülőkkel való kapcsolattartás jellegét					
a szülőkkel való együtt gondolkodást nevelési kérdésekben					
a kollégákkal való együttműködést					
a gyerekek munkáinak rendszerezése/nyilvántartása					
visszajelzések					

50a. Más hasznosítható online tapasztalat:

II. Partnerség

51. Milyen mértékben értékelődött fel a szülőkkel való együttműködés az online oktatás ideje alatt az Ön szemléletében? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

52. Az Ön tapasztalata szerint a szülők szemléletmódjában is felértékelődött az óvodapedagógus-szülő partnerség jelentősége? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

53. Tapasztalatai szerint mérlegelje az alábbi állításokat, milyen mértékben érvényesek az Ön online oktatási gyakorlatára! (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
A szülők támogató viszonyulását tapasztaltam az óvodásokkal való képernyő előtti találkozásokkal kapcsolatosan.					
A családok többsége rendelkezett megfelelő technikai felszereltséggel az online oktatás lebonyolításához.					
A szülők többsége rendelkezett megfelelő technikai ismeretekkel az online oktatás megvalósításához.					
A szülőkkel egyeztetve, közösen döntöttük el, hogy tartalmilag mivel töltsük fel az online találkozásokat.					
A szülők igényelték, hogy az online találkozásokon kívül is legyen a gyerekeknek feladata, amit az óvodapedagógus határoz meg.					
A szülőkkel közösen döntöttük el, hogy melyik napszakban legyen az online találkozás.					
A szülők tanácsot kértek tőlem, hogy miként foglalkozzanak szakszerűen gyermekükkel a karantén alatt.					
A szülők tanácsot kértek, hogy mit és mennyit engedjenek meg a gyermeküknek a digitális eszköz használatát tekintve az online oktatási találkozásokon kívül (pl. igényelték, hogy javasoljak óvodásoknak való fejlesztő-játékos feladatokat, akár a digitális térben is.)					
A szülők elvárták, hogy az óvodapedagógus eljuttassa a gyerekekhez a szükséges anyagokat, amelyeket az online találkozások alatt felhasználtunk.					
Tartottam a szülőknek eligazítást az online oktatás kezdetén arra vonatkozóan, hogy milyen segítséget várnék el tőlük az online oktatás ideje alatt.					
Figyelmeztettem a szülőket az óvodások általi digitális eszközhasználat veszélyeire és igyekeztünk az optimális tartalmi és időkerethez kapcsolódó fogódzókat közösen leszögezni.					

54. Amennyiben ajánlott óvodásoknak való oldalakat a szülők számára, melyeket helyezte előtérbe?

55. A szülői segítséget az alábbi vonatkozásokban milyen mértékben igényelte?

	1.	2.	3.	4.	5.
Tevékenységbe való bekapcsolás (aktivizálás)					
Anyagok előkészítése					
Segítés a gyermeknek a feladatok elvégzésében					
A gyermek egyéni munkájának nyomon követése, ellenőrzése					
Visszajelzés az óvodapedagógusnak a gyermek munkájáról					

55a. Más olyan vetület, amiben együttműködést igényelt a szülőktől:

56. A szülői segítséget milyen mértékben tapasztalta meg?

	1.	2.	3.	4.	5.
Képernyő előtt tartás/ fegyelmezés					
Tevékenységbe való bekapcsolás (aktivizálás)					
Anyagok előkészítése					
Segítés a gyermeknek a feladatok elvégzésében					
A gyermek egyéni munkájának nyomonkövetése, ellenőrzése					
Visszajelzés az óvodapedagógusnak a gyermek munkájáról					

57. Mit tapasztalt, a szülőkkel való együttműködés az online foglalkozások hatékonyságának nélkülözhetetlen feltétele? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

58. Összességében hogyan értékeli a szülök attitűdjét az online oktatás ideje alatt (1 – egyáltalán nem volt szülői támogatásban részem, 5 – maximális támogatást kaptam a szülőktől)

1 2 3 4 5

59. Mivel próbálta motiválni a szülői bevonódást?

- o rámutattam az online térben történő fejlesztési lehetőségekre
- o az informális kapcsolati tőkét vettem igénybe
- o az érdekes együttlétek szervezése által, amelyeken látta a szülő, hogy a gyermeke jól érzi magát
- o olyan szülőt próbáltam megnyerni, akiről tudtam, hogy befolyással van a többi szülőre is
- o egyéb

60. Ha a szülőkkel való együttműködést a sikerek és nehézségek tengelyén kellene mérlegelnie, akkor hol helyezkedik ez az összbenyomása? (1 – nehézségek, 5 – sikerek)

1 2 3 4 5

III. Szakmai fejlődés

61. Milyen mértékben keretezi önmaga számára szakmai fejlődésként az elmúlt online oktatási időszakot? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

62. Mit gondol, az alábbi területeken milyen mértékben fejlődött?

	1.	2.	3.	4.	5.
digitális tudás					
óvodai fejlesztésben használható alkalmazások, oktatóprogramok megismerése					
nevelési szemléletmód					
személyiségvonások					
szakmai együttműködés					
módszertani tudás					

63. Kapott-e iránymutatást az óvodásokkal való online foglalkozás tekintetében? (1 – egyáltalán nem, 5 – igen részletezőt)

1 2 3 4 5

64. Milyen mértékben látja hatékonynak azt a szakmai támogatást, amit a felettes szervektől kapott ebben az időszakban? (1 – egyáltalán nem, 5 – maximálisan)

1 2 3 4 5

65. Kitől, milyen mértékű segítséget kapott? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben, maximális segítség)

	1.	2.	3.	4.	5.
azonos tannyelvű tagozaton dolgozó kollégák					
váltótárs (ha van)					
óvodavezető					
szakmódszertanos/ módszertani felelős					
szakfelügyelőség/ tanfelügyelőség					
minisztérium					

65a. Még honnan kapott segítséget?

66. Kitől, milyen mértékű segítséget várt! (1 – egyáltalán nem, 5 – nagy mértékűt)

	1.	2.	3.	4.	5.
azonos tannyelvű tagozaton dolgozó kollégák					
váltótárs (ha van)					
óvodavezető					
szakmódszertanos/ módszertani felelős					
szakfelügyelőség/ tanfelügyelőség					
minisztérium					

66a. Még honnan várt volna segítséget?

67. Tapasztalatai szerint milyen mértékben egyeztek az online oktatás ideje alatti elvárások a különböző tannyelvű tagozatokon? (1 – egyáltalán nem egyeztek, 5 – teljesen azonosak voltak)

1 2 3 4 5

68. Miben és milyen mértékben lett volna támogatásra szüksége? (1 – legkevésbé, 5 – leginkább)

	1.	2.	3.	4.	5.
egyértelmű ajánlás, hogy az online térben a kompetenciafejlesztés miként valósuljon meg					
hatékony alkalmazások ajánlása					
egységes álláspont kialakítása legalább az intézményen belül az online oktatás gyakorlatára					
digitális eszközökkel való ellátottság					
digitális pedagógiai tudásom fejlesztése					
egy alaposan kidolgozott online tevékenységi tervre modellként					
ötletek a szülőkkel való együttműködés hatékony formáira					

68a. A támogatás más területe:

69. Miben és milyen mértékben kapta meg a várt támogatást?

	1.	2.	3.	4.	5.
egyértelmű ajánlás, hogy az online térben a kompetenciafejlesztés miként valósuljon meg					
hatékony alkalmazások ajánlása					
egységes álláspont kialakítása legalább az intézményen belül az online oktatás gyakorlatára					

	1.	2.	3.	4.	5.
digitális eszközökkel való ellátottság					
digitális pedagógiai tudásom fejlesztése					
egy alaposan kidolgozott online tevékenységi tervre modellként					
ötletek a szülőkkel való együttműködés hatékony formáira					

70. Hogyan vélekedik az alábbi, az online oktatás ideje alatt megvalósult, saját szakmai fejlődésére irányuló kijelentésekről? (1 – egyáltalán nem jellemző rám, 5 – teljes mértékben jellemző rám)

	1.	2.	3.	4.	5.
sokat fejlődtem szakmailag (új weblapok, szaklapok, szakmai közösségek megismerése)					
jobban tudatosult bennem a kompetencia alakításra való fókuszálás jelentősége					
erősödött az integrált fejlesztési gyakorlatom					
szorosabb lett a partneri kapcsolatom a szülőkkel					
erősebb lett a szakmai együttműködésem a kollégáimmal					
erősödött a váltótársammal való együttműködés gyakorlata					
sokat fejlődött a digitális tudásom és ennek pedagógiai hasznosítása					
jobban megismertem az óvodásaim és szüleik kapcsolatát					
a tudatos tervezés és okos időfelhasználásban fejlődtem					
kommunikációs képességemben fejlődtem (hogy érthető, követhető legyen az online térben)					
inkább önfejlesztésben volt részem, ezért szívesen részt vennék szervezett képzésben is, a digitális pedagógiai kompetenciám fejlesztése céljából					

71. Milyen mértékben ellenőrizték a munkáját az online oktatás ideje alatt? (1 – egyáltalán nem, 5 – maximálisan)

1 2 3 4 5

72. Ki ellenőrizte a munkáját? (több válaszlehetőség)

73. Összességében hogyan keretezi szakmai szempontból az online oktatási gyakorlatát?

- teljesen negatívan (eredménytelennek látom, nem volt sikerélményem)
- Többnyire negatívan (volt néhány kedves pillanat, de összességében nem láttam a hasznát)
- Változó (vannak pozitív és negatív élményeim, tapasztalataim egyaránt)
- többnyire pozitívan, jól éreztük magunkat, de nem volt az igazi
- teljesen pozitívan (eredményes volt és sikerélményt is nyújtott)

74. Személyes megkeresésünkre hajlandó lenne-e megosztani velünk az online nevelési gyakorlatának néhány részletét?

- igen
- nem

75. Amennyiben igen, kérjük adja meg email címét! (Ezt az elérhetőséget kizárólag az Önnel való kapcsolatfelvétel céljával használjuk!!!!) Előre is köszönjük! :)

2. Melléklet. Kérdőív szülők számára[8]

Kedves Szülő! Az óvodabezárás és online óvodai oktatás sajátos kihívásokkal szembesítette az óvodás gyermekeket nevelő családokat. Kutatásunkkal e kihívások feltérképezését szeretnénk megvalósítani, s ebben számítunk az Ön segítségére is. Kérjük, őszinte válaszaival támogassa a kutatás megvalósulását; az adatfelvétel névtelenül zajlik. Ha több óvodás gyermeke van, a kérdőív kitöltése során egyik gyermekére fókuszáljon! A kérdőív kitöltése kb. 20 percet vesz igénybe!
A kérdőívet kitöltők között három gyermeknevelési könyvet sorsolunk ki!
Aki szeretne a sorsoláson részt venni, kérjük, küldjön egy emailt a digitalisdieta@gmail.com címre „szülői kérdőív" jeligével!
Köszönettel, dr. Barabási Tünde és dr. Stark Gabriella
Fogalmi pontosítás: „Online óvodai oktatás" alatt értjük az óvodabezárás időszakában az óvoda által felkínált bármilyen tevékenységet (a videochates találkozásokat, ötletek és anyagok küldését, stb.).

1. Életkora: ....

2. Neme:

- o Férfi
- o Nő

3a. Gyermekei száma (életkoruktól függetlenül)

- o 1
- o 2
- o 3
- o 4
- o 4-nél több

3b. Óvodás gyermekei száma

- o 1
- o 2
- o 3
- o 3-nál több

9. Legmagasabb iskolai végzettsége

- o 8 osztály
- o szakiskola

[8] Szülői kérdőív linkje: https://forms.gle/XW3jnhjUwFr3eXgV7

- középiskolai érettségi
- posztlíceum
- főiskola/egyetem
- mesteri
- doktori

5. Foglalkozása: ....

6. Lakóhelye:

- város
- vidék

7. Megye: ....

8. Óvodai intézmény típusa, melybe a gyermeke jár

- (rövid programú) óvoda
- napköziotthon

9. Milyen csoportba jár ebben a tanévben a gyermeke?

- Törpe csoport/Tipegő csoport
- Kiscsoport
- Középcsoport
- Nagycsoport
- nagycsoport+
- Vegyes csoport

10a. Milyen tannyelvű csoportba jár óvodás gyermeke?

- magyar
- román
- német
- egyéb:

10b. Gyermeke óvodájában milyen tannyelvű csoportok működnek?

- magyar
- román
- német
- egyéb:

11a. Milyen mértékűnek ítéli saját digitális kompetenciáinak fejlettségi szintjét? (1 – fejletlen, 5 – fejlett)

	1.	2.	3.	4.	5
Az online oktatás előtt					
Most					

11b.Milyen mértékűnek ítéli gyermeke digitális kompetenciáinak fejlettségi szintjét? (0- nem kell rendelkezzék digitális kompetenciákkal, 1 – fejletlen, 5 – fejlett)

	0	1.	2.	3.	4.	5
Az online oktatás előtt						
Most						

11c. Milyen mértékűnek ítéli gyermeke óvodapedagógusa(i) digitális kompetenciáinak fejlettségi szintjét? (1 – fejletlen, 5 – fejlett)

	1	2	3	4	5.	99
Az online oktatás előtt						
Most						

11d. Milyen digitális eszközökkel és internethozzáféréssel rendelkezik az Ön családja? (több válaszlehetőség)

- asztali számítógép
- laptop
- táblagép
- okostelefon
- vezetékes internet
- mobil internet

12. Mi az első szó, asszociáció, ami eszébe jut az óvodabezárás időszaka alatti „online óvodai oktatásról”? ....

13. Ön szerint volt-e létjogosultsága az online óvodai oktatásnak abban a formában, ahogy ez megszervezésre került? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes egészében)

1 2 3 4 5

14. Hogy élte meg gyermeke az óvodabezárást? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5
nagyon hiányzott neki az óvónéni					
nagyon hiányoztak neki a társai					
vágyott vissza az óvodába					
szeretett otthon lenni					

15. Milyen formában valósult meg óvodás gyermeke online oktatása? (1 – egyáltalán nem, 5 – leginkább)

	1.	2.	3.	4.	5
online találkozások a gyerekekkel és óvónővel (videóchat)					
az óvónő ötleteket, feladatokat küldött digitális platformon					
az óvónő ötleteket, feladatokat küldött nyomtatott formában					
online találkozások és hazaküldött feladatok együttesen					
semmilyen formában					

16. Az online térben milyen gyakran találkozott gyermeke az óvónővel és társaival?

- o nem voltak online foglalkozások
- o naponta
- o hetente kétszer, háromszor
- o hetente
- o változó
- o voltak online foglalkozások, de gyermekem nem vett részt

16a. Amennyiben gyermeke nem vett részt az online foglalkozásokon, kérjük, röviden indokolja, miért!

17. Hogyan ajánlotta fel az óvoda az online találkozásokat?

- o kötelező jelleggel
- o ajánlásként, a szülő belátására bízva a választhatóságot
- o ajánlásként, a gyerek döntésére bízva a választhatóságot
- o nem ajánlott fel online találkozásokat

18. Hogyan ajánlotta fel az óvoda a küldött feladatokat az óvodásoknak?

- o kötelező jelleggel
- o ajánlásként, a szülő belátására bízva a választhatóságot
- o ajánlásként, a gyerek döntésére bízva a választhatóságot
- o nem küldött feladatokat

19. Mikor vett részt gyermeke online találkozásokon?

- o délelőtt
- o délután
- o változó volt, néha délelőtt, néha délután
- o semmikor

20. Jellemzően milyen platformot használt az óvoda az online találkozásokhoz?

- Google Meet/ Google Classroom
- Zoom
- Microsoft Teams
- Facebook (messenger v. chatszoba)
- Kinderpedia
- nem voltak online találkozások

21. Hány gyerek vett részt egyszerre az online találkozások alatt?

- a teljes gyermekcsoport
- félcsoport
- kisebb (4-5 fős) csoportok
- egyénileg vettek részt a gyerekek
- nem voltak online találkozások

22. Milyen hosszúak voltak az online találkozások?

- kevesebb mint fél óra
- 30-40 perc
- 41-60 perc
- 60 percnél hosszabb
- nem voltak online találkozások

23. Ön hogyan viszonyult a foglalkozások időtartamához?

- túl hosszú
- megfelelő
- túl rövid
- nincs rálátásom

24. Konzultált-e gyermeke óvodapedagógusával az online találkozások szervezését, időbeosztását, időkereteit illetően?

- közösen döntötte el a szülői közösség és az óvodapedagógus
- a pedagógus meghallgatta a szülői opciókat, majd döntött
- a pedagógus egyoldalúan döntött

25. Szülői szemmel mit tapasztalt: hogyan viszonyult gyermeke az online tevékenységekhez? (1 – nagyon negatívan, 5 – nagyon pozitívan, látszott, hogy élvezi)

1 2 3 4 5

26. Szülőként Ön hogyan viszonyult az óvodások online tevékenységéhez? (1 – nagyon negatívan, 5 – nagyon pozitívan)

1 2 3 4 5

27. Az Ön gyermeke milyen arányban vett részt az óvoda által felkínált online találkozásokon?

nem voltak online találkozások/egyáltalán nem vett részt

- 1-10%
- 11-25%
- 26-50%
- 51-75%
- 76-100%

28. Hogyan viselkedett gyermeke az online találkozásokon?

- végig aktívan bekapcsolódott
- eleinte figyelt, de hamar elfáradt
- csak figyelt, szemlélődött
- nem lehetett leülteni a digitális eszköz elé
- nem érdekelte
- nem akart részt venni
- nem voltak online találkozások

29. Mekkora önállóságot biztosított gyermekének az online foglalkozások alatt?

- a gyermekem teljesen önálló volt
- csak bekapcsoltam a technikát, utána magára hagytam
- jelen voltam a foglalkozáson a háttérben, de nem kapcsolódtam be
- aktívan bekapcsolódtam a gyermekemmel együtt
- a gyermekem nem kapcsolódott be az online foglalkozásokba/nem voltak online találkozások

30. Milyen volt az online találkozások légköre/hangulata az Ön megítélése szerint? (0 – nem tudom megítélni, 1 – nagyon feszült, 5 – nagyon oldott/ösztönző)

1 2 3 4 5

31. Milyen mértékben befolyásolta családi életüket az online találkozás?

- nem befolyásolta
- pozitívan befolyásolta, nagyon vártuk
- negatívan befolyásolta, nem vártuk
- többletstresszt jelentett
- nem tudom megítélni, mivel nem voltak online találkozások

32. Mi jellemzi az Ön szemléletmódját az óvodások digitális eszközhasználatát illetően?

	1.	2.	3.	4.	5.
Szerintem egy óvodást nem szabad a képernyő elé láncolni, még fejlesztési céllal sem.					
Amúgy is sok időt töltenek már az óvodások is a digitális eszközökkel.					
Tanulja meg mielőbb a digitális eszközök használatát, mert ez nélkülözhetetlen az érvényesüléshez.					
Használjon digitális eszközt, de mértékkel.					
Szülői felügyelet mellett használjon digitális eszközöket egy óvodás.					

33. Milyen alkalmazásokat használt/élvezett leginkább gyermeke az online térben az óvoda által felkínált applikációk közül? (1 – egyáltalán nem, 5 – nagyon)

	1.	2.	3.	4.	5.
wordwall					
learning apps					
egyszervolt.hu					
nearpod					
power point					
padlet					
genially					
Sutori					
youtube					
Egyiket sem					

33a. Soroljon fel más alkalmazásokat, amelyeket gyermeke előszeretettel használt!

34. Milyen nyelvű alkalmazásokat részesített előnyben az óvoda? (1 – egyáltalán nem, 5 – leggyakrabban)

	1.	2.	3.	4.	5.
magyar					
román					
más nyelv					

35. Hogyan ítélte meg az óvodapedagógus által küldött anyagokat?

- nem kaptam anyagokat
- elegendőnek találtam
- kevésnek találtam
- túl soknak találtam

- o illeszkedett a gyermekem fejlettségi szintjéhez/érdeklődési területéhez
- o nem volt a gyermekem számára megfelelő

36a. Segítette-e gyermeke fejlődését az óvoda...? (0 – nem tudom megítélni, 1 – egyáltalán nem, 5 – nagy mértékben)

	0	1.	2.	3.	4.	5
Az online oktatás révén?						
az óvodapedagógus által küldött anyagok révén?						
a szülői segítséggel elvégzett feladatok révén?						
az önállóan elvégzett feladatok révén?						

36b. Segítette-e gyermeke fejlődését a család...? (1 – egyáltalán nem, 5 – nagy mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
házi munkába, ház körüli teendőkbe való bevonás révén?					
közös játék révén?					
közös családi programok révén?					

37. Megítélése szerint az online óvodai oktatás időszakában milyen mértékben fejlődött gyermeke az alábbi területeken? (1 – egyáltalán nem, 3 – szinten maradt, 5 – nagy mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
társas kapcsolatok					
beszéd					
ismeretek					
finommozgások					
nagymozgások					
figyelem, koncentráció					
számfogalom és számolási készség					
román nyelv					

38. Mit tapasztalt, hogyan jellemezték az alábbiak gyermeke óvodájának online oktatási gyakorlatát? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Arra törekedett az óvoda, hogy a gyermekek számára élmény legyen a digitális eszköz előtt közösen eltöltött idő.					
A szülők igényeivel volt összhangban.					
A gyerekek igényeivel volt összhangban.					

	1.	2.	3.	4.	5.
Lehetőséget teremtett arra, hogy a gyermekem tartsa a kapcsolatot az óvónőjével.					
Lehetőséget teremtett arra, hogy a gyermekem tartsa a kapcsolatot a társaival.					
Lehetőséget teremtett arra, hogy a szülő otthon foglalkozzon a gyermekével pedagógusi iránymutatással.					
Plusz terhet rótt a szülőre/családra.					
Csak kipipált feladat, üres időtöltés volt.					

39. Ön szerint milyen mértékben sikerült az óvodapedagógusnak minden gyermekre figyelnie?

1 2 3 4 5

40. Milyen mértékben sikerült az óvodapedagógusnak kiemelten az Ön gyermekére figyelnie?

1 2 3 4 5

41. Mi jelentett sikerélményt az Ön óvodás gyermeke számára az online találkozásokon? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Ha minél gyakrabban egyéni megnyilvánulási lehetőséget kapott.					
Az, hogy láthatta és hallhatta a társait					
Az online térben felkínált és kivitelezett játék					
Az, ha megmutathatta alkotásait					
Az, ha elmondhatta élményeit					
Az, ha az óvodapedagógus megdicsérte					

42. Milyen mértékben tájékozódott az óvodapedagógus az Ön gyermeke otthoni tanulási tevékenységéről? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

43. Hogyan valósította ezt meg? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Az online találkozások elején mindig beszélgetett erről a gyerekekkel.					

	1.	2.	3.	4.	5.
Mi szülők dokumentáltuk fotókkal a munkafolyamatot vagy az alkotást.					
Bevitték a gyerekek a munkákat a jelenléti oktatásra való visszatéréskor.					

44. Az online találkozókhoz szükséges eszközök és anyagok előkészítésében mi volt a jellemző? (1 – egyáltalán nem, 5 – mindig)

	1.	2.	3.	4.	5.
A pedagógus előkészítette és gondoskodott arról, hogy minden gyerekhez eljusson					
A pedagógus jelezte előre nekünk szülőknek, hogy milyen anyagokat/ eszközöket készítsünk elő					

45. Milyen mértékben volt jellemző gyermeke óvodájára az online oktatás ideje alatt, hogy az online térben megvalósított foglalkozásokon kívül még adott feladatokat, tevékenységi ötleteket a gyerekeknek? (1 – egyáltalán nem, 5 – mindig)

1 2 3 4 5

46a. Amennyiben igen, milyen jellegűek voltak ezek? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Online térben, digitális eszközön kivitelezendő					
Digitális eszköz kizárásával megvalósítandó tevékenységek					
Az óvodás által önállóan elvégezhető					
Szülői segítséggel elvégezhető					
Egyéni fejlesztést lehetővé tevő					

47. A szülő-pedagógus kapcsolattartás milyen formáit kínálta fel gyermeke óvodája az online időszakban: (1 – egyáltalán nem, 5 – nagyon gyakran)

	1.	2.	3.	4.	5.
online fogadóóra/ szülői tanácsadás					
online szülőértekezlet					
telefonos megbeszélés megadott időintervallumban					
telefonos megbeszélés bármikor					
üzenetek (messenger, SMS)					
email					
zárt facebookcsoport					

48. Ön milyen kommunikációs csatornán tartotta a kapcsolatot gyermeke óvodapedagógusával az online időszakban?(1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
telefon					
email					
messenger					
facebook					
semmilyen formában					

49. Véleménye szerint hogyan működött a kommunikáció az online időszakban... (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
az óvodapedagógus és a szülői közösség között					
az óvodapedagógus és Ön között					
az óvoda vezetősége és a szülők között					
a szülői közösség tagjai között					
az óvodapedagógus és a gyermekek között					
az óvodapedagógus és az Ön gyermeke között					

50. Tapasztalta-e az online óvodai oktatás ellenőrzését: (több válaszlehetőség)

- óvodavezető által
- óvodapedagógus váltótársa által
- kollégák által
- szülő által
- nem tapasztaltam ellenőrzést

51. Milyen mértékben jelentettek kihívást Önnek szülőként az alábbi helyzetek az online oktatás időszakában? (1 – egyáltalán nem, 5 – nagy mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Az optimális időkeretek megtalálása a munka és család mellett					
Megfelelő tér biztosítása gyermeke online oktatásba való bekapcsolódásához					
Több gyermek tanulásának támogatása.					
Digitális eszköz biztosítása gyermeke számára					
Digitális eszközhasználat					
Megnyerni a gyermeket, hogy részt vegyen a tevékenységen.					
Összehangolni a munkámmal/home office-szal					

51a. Más kihívások: ...

52a. Milyen mértékben voltak jellemzőek a pozitív online oktatási élmények gyermeke számára? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

52b. Milyen mértékben voltak jellemzőek a negatív élmények, csalódások gyermeke számára az online oktatáshoz kapcsolódóan?

1 2 3 4 5

53. Mi az, amit az online tapasztalatokból hasznosítani lehet Ön szerint a jelenléti oktatásban és mennyire? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
digitális játékok beiktatása a jelenléti oktatásba					
a gyerekek munkáinak rendszerezése, nyilvántartása					
online szülőértekezlet					
online fogadóóra					
tananyagok digitális elküldése, hogy a szülők is képben legyenek a tanulási tartalmakkal					
digitális tananyag elküldése a sokat hiányzó gyermekek felzárkóztatásának segítése érdekében					

54. Milyen mértékben értékelődött fel a pedagógussal való együttműködés az online oktatás ideje alatt az Ön szemléletében? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

55. Az Ön tapasztalata szerint a pedagógusok szemléletmódjában felértékelődött-e az óvodapedagógus-szülő partnerség jelentősége? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

1 2 3 4 5

56. Ön nyújtott-e segítséget a pedagógusnak az alábbiakban az online oktatás időszaka alatt? (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben)

	1.	2.	3.	4.	5.
Képernyő előtt tartás/ fegyelmezés					
Tevékenységbe való bekapcsolás (aktivizálás)					
Anyagok előkészítése					

	1.	2.	3.	4.	5.
Segítés a gyermeknek a feladatok elvégzésében					
A gyermek egyéni munkájának nyomon követése, ellenőrzése					
A gyermek munkáinak, alkotásainak visszaküldése					

57. Összességében hogyan értékeli a pedagógusok attitűdjét az online oktatás ideje alatt (1 – egyáltalán nem volt pedagógusi támogatásban részem, 5 – maximális támogatást kaptam a pedagógustól)

1 2 3 4 5

58. Mivel motiválta Önt szülőként az óvoda a bevonódásra? (több válaszlehetőség)

- rámutatott az online térben történő fejlesztési lehetőségekre
- az érdekes együttlétek szervezése által, amelyeken láttam, hogy a gyermekem jól érzi magát
- online oktatás mellett elkötelezett más szülők példájával
- neves szakemberek előadásaival, gondolataival
- semmivel

59. Ki vett részt inkább a partneri kapcsolatban az Ön családja esetében?

- mindkét szülő egyformán
- inkább anya
- inkább apa
- nagyszülő
- testvér

60. Miért hálás leginkább gyermeke óvodapedagógusának az online időszak kapcsán? (több válaszlehetőség)

- ötleteket adott a gyermekem fejlesztéséhez
- segített átvészelni az online időszakot
- segített tartani a kapcsolatot gyermekem és csoporttársai között
- tartotta bennem a lelket
- tanácsadásért nevelési kérdésekben
- megtanított engem a digitális eszközök használatára
- megtanította a gyermekemet a digitális eszközök használatára
- semmiért

61. Összességében hogyan keretezi/ítéli meg az online óvodai oktatást?

- teljesen negatívan (eredménytelennek látom)
- többnyire negatívan (volt néhány kedves pillanat, de összességében nem láttam a hasznát)
- változó (voltak pozitív és negatív tapasztalatok egyaránt)
- többnyire pozitívan (jól érezte magát a gyermekem, de nem volt az igazi)
- teljesen pozitívan (eredményes volt és sikerélményt is nyújtott a gyermekem számára)

62. Ha szeretné bármilyen más meglátását, véleményét megosztani az óvodabezárással és online óvodai oktatással kapcsolatban, kérjük, tegye meg!

3. Melléklet. Interjúrács óvodai oktatási szakértőknek

RÁHANGOLÓ

1. Megye

2. Pontos státusa, végzettsége, besorolása, szakmai tapasztalata (Mennyit tanított gyakorló óvodapedagógusként? Mióta nem tanít?)

3. Hány óvodapedagógusért felel? Hányan tartoznak a körzetébe? Ennek milyen aránya magyar pedagógus?

ONLINE OKTATÁS

4. Milyen mértékűnek ítéli az óvodapedagógusai digitális kompetenciáinak fejlettségi szintjét?

5. Véleménye szerint milyen mértékben voltak felkészültek a digitális/online oktatásra 2020 márciusában általában a pedagógusok? Hát az óvodapedagógusok? változott-e a felkészültség mostanra?

6. Milyen minisztériumi pontosításokat/elvárásokat/ajánlásokat kaptak az online oktatásra vonatkozóan az óvodák első bezárását követően? Ez árnyalódott-e az őszi bezárás során?

6.1. Anyanyelvi nevelésre vonatkozóan voltak -e sajátos megjegyzések/javaslatok?

7. Milyen saját koncepciója alakult ki az online (óvodai) oktatást illetően? Mi alapján alakította ki ezt a koncepcióT? (szakirodalmi tájékozódás, minisztériumi rendelkezés, kreativitás, konzultáció szakértőkkel és kollégákkal, román kollégák, stb).

8. Milyen ajánlásokat/elvárásokat/pontosításokat fogalmazott meg konkrétan a gyakorló kollégái számára? Kérem, részletezze!

- online találkozás gyerekekkel/hibridoktatás/gyerekek közvetett elérése
- platformok használata, tervezési felületek ajánlata, stb
- időtartam, rendszeresség
- csoportméret (fél csoport? teljes csoport? 4-5 fő?)
- tartalmak,
- curriculum (fejlődési területek/dimenziók v. tapasztalati területek)
- anyanyelvi nevelés + román

- curriculáris kötelező percek (mozgás, mese, szabad választás)
- részvétel jellege: kötelező/ajánlott/választható
- SNI-s gyerekek helyzete
- napköziotthonos óvoda esetén: váltótársak munkamegosztása
- szülőkkel való kapcsolattartás, együttműködés, alkalmazkodás a szülői programhoz, szülők bevonásának motiválása
- egységes ajánlás életkori csoportonként?

8.1. Változtak-e ajánlásai a 2. felvonásban?

8.2. Tapasztalta-e, hogy másként dolgoztak a magyar és román tagozat pedagógusai az online oktatás időszaka alatt? Tapasztalatai szerint milyen mértékben egyeztek az online oktatás ideje alatti elvárások a különböző tannyelvű tagozatokon?

Tapasztalt-e kölcsönösséget a jógyakorlatok iránti érdeklődésben?

8.3. Tapasztalt-e különbséget az óvodapedagógusok online gyakorlatában az intézményi hovatartozás (óvodavezető, óvodatípus, stb), település, kisebb régió mentén?

9. Hogyan továbbította az ajánlásokat az érintettek felé?

10. Hogyan kapott visszajelzést az ajánlások hatékonyságát illetően?

11. Hogyan ellenőrizte az óvodapedagógusok munkáját ebben az időszakban? Kérem, meséljen róla! (fontosság/motiváló tényező)

12. Mit tapasztalt: az óvodapedagógusok milyen arányban tartottak online foglalkozásokat? Hogyan viszonyult ehhez? Mi lehetett ennek az oka?

13. A hozzá eljutott visszajelzések alapján az óvodások hány százaléka kapcsolódott be/értek el az óvónénik; illetve hogyan viszonyultak a gyerekek az online oktatáshoz?

14. A hozzá eljutott visszajelzések alapján az óvónőknek volt-e sikerélményben részük? Mi jelentette ezt?

15. Tapasztalatai szerint milyen tényezők befolyásolták az online oktatási gyakorlat sikerességét? (digitális tudás, szülők pozitív viszonyulása, gyerekek visszajelzései, eszközfelszereltség, együttműködés, stb)

16. Alakultak-e kiemelkedő jógyakorlatok, követendő példák az online oktatás időszakában?

16.1. Kiemelne-e konkrétan egy pozitív oktatási élményt? Mesélje el!

17. Mit tapasztalt: miben fejlődtek leginkább az óvodapedagógusai ebben az időszakban?

18. Van-e visszajelzése arról, hogy miként alakult a szülő-óvodapedagógus partnerség ebben az időszakban?

SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉS

19. Ön számára mi jelentette a legnagyobb kihívást ebben az időszakban?

20. Kitől kapott szakmai támogatást ebben az időszakban?

Kitől kapott megerősítést ?
Miben volt/lett volna támogatásra szüksége? Kitől várta?
(anyaországi/helyi/)

21. Milyen mértékben keretezi önmaga számára szakmai fejlődésként az elmúlt online oktatási időszakot? Miben gazdagodott konkrétan?

21a. Összességében hogyan keretezi az óvodai munka eredményessége szempontjából az online oktatási gyakorlatot?

22. Mit vigyünk tovább? Milyen mértékben látja hasznosíthatónak az online oktatás ideje alatt szerzett szakmai tapasztalatokat a jelenléti oktatás keretei között?

23. Kihez irányítana, ha online oktatási jógyakorlatokat szeretnénk gyűjteni?



ISBN: 978-606-37-2495-4